عالم المعرفة

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت

سيكولوجية اللعب

تأليف : د. سوزانا ميلر
ترجمة : د. حسن عيسى
مراجعة : د. محمد عماد الدين اسماعيل

١٢٠ - ربيع الآخر ١٤٠٨ هـ - ديسمبر (كانون أول) ١٩٨٧م

المراسلات :

توجه باسم السيد الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنو

ص.ب ٢٣٩٩٦ الصفاة / الكو

سيكولوجيّة اللعب

تصدير الترجمة

«يكوْن الإنسان إنساناً حين يلعب»

«شيللر»

لم أجد أفضل من هذه العبارة لتصدير ترجمة هذا الكتاب، سواء في ثراء المعنىٰ الذي تتضمنه، أو في نبل الغاية التي تهدف إليها. فاللعب هو النشاط الوحيد الذي لا يهدف الإنسان حين يمارسه إلىٰ غرض محدد سوىٰ المتعة الناتجة عن اللعب ذاته. فهو كالفن -في رأي كانت- سرور أو ارتياح بلا هدف، أو متعة خالصة من أي غرض. ولشد ما نفتقد هذه المتعة في ممارستنا اللعب في مجتمعاتنا العربية، في كل الأعمار، وفي كل المستويات تقريباً.

ولقد أصبح موضوع اللعب يستأثر بعدد من الكتابات المتعمقة على أعلى المستويات الفكرية، ففي مجال الفلسفة نجد فيلسوفا بارزاً هو فنك، تلميذ هوسرل (مؤسس الفلسفة الظاهراتية أو الفينومينولوجيا) وأفضل شُرّاحه، يكتب كتاباً فلسفياً هاماً عن «أنطولوجيا اللعب». كما نجد العديد من الكتابات السيكولوجية الجادة عن اللعب، بل والدراسات التجريبية البارعة والطريفة على الإنسان والحيوان، مما سترد الاشارة إليه في سياق هذا الكتاب الذي يعتبر أول كتاب جامع عن اللعب من وجهة نظر علم النفس. فقد اشتمل الكتاب على شرح وافٍ للنظريات السيكولوجية التي حاولت تفسير اللعب من وجهة نظر مختلف مدارس علم النفس والتربية، كما حرصت مؤلفته على الاشارة للكثير من المراجع التي تتناول دراسات تفصيلية عن اللعب قد يهم المتخصصين الاطلاع عليها، ولم تشأ أن تزج بها في السياق العام للكتاب فيظهر في شكل أكاديمي بحت مما قد يثير ضيق القارىء العام. وقد حرصت بدوري على أن أثبت هذه

الإشارات بأرقامها في أصل الترجمة ووضع المراجع التي أشارت إليها المؤلفة كاملة في نهاية الكتاب، حتى يستطيع من أراد الاستعانة بها والإفادة منها. كما حرصت أيضا على أن أضمن هذه الترجمة هوامش عديدة لشرح بعض المفاهيم التي قد يغيب مضمونها عن القارىء العام، أو لتوضيح اشارات المؤلفة أحياناً إلىٰ المجتمع الإنجليزي أو الغربي عامة، مع بيان موقف مجتمعاتنا العربية من الظواهر التي تشير إليها المؤلفة.

والحق أن أهم ما سيطر علي بالنسبة لهذا الكتاب، هو هاجس الأمانة في الترجمة، وهو هاجس قد جعلني أؤخر تقديم الترجمة للنشر أعواماً عديدة. وكانت عبارة «أيها المترجم. . أيها الخائن» تلح على ذهني باستمرار طوال تلك الفترة، وتمنعني من الرضا الكامل عن هذه الترجمة بعد إتمامها. وعلى الرغم من أن هذا القول المأثور لأحفاد اللاتين القدماء قد يصدق على الترجمة في الشعر خاصة، أو في الأدب عامة، إلا أنه يتخايل أمام ناظري باستمرار كراية تحذير، ودفعني إلىٰ مراجعة هذه الترجمة عدة مرات بهدف تجويدها والوصول بها إلىٰ أكمل صورة، الأمر الذي أدىٰ إلىٰ تأخير صدور الكتاب.

وفي هذا المقام لا يسعني إلا أن أقدم خالص الشكر للأستاذ الدكتور محمد عماد إسماعيل علىٰ ما بذله من اهتمام في مراجعته لترجمة هذا الكتاب التي استغرقت أكثر من عام من وقته وجهده.

وأود أن أتقدم بمزيد الشكر والثناء للمسؤولين بالمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت على اهتمامهم بنشر الثقافة الجادة ترجمةً وتأليفاً.

د. حسن عيسى

مقـدمة المؤلفـة

تذكرت عندما طلب مني أن أكتب كتاباً عن سيكولوجية اللعب عرضاً للرسوم المتحركة لزوجين سيئى الحظ في مسيرة سلام «الدرماستون» Aldermaston، وطفلهما الذي رفض مشاركتهما في الذهاب إليها ما لم يسمح له بأن يحمل لعبة على هيئة صاروخ بشع المنظر، ومهما يكن المغزى الأخلاقي لهذا العـرض فإنه كان ينطوي على افتراض ما عن السلوك الإنساني. وإن أحد الأسئلة التي ينبغي على علماء النفس أن يجيبوا عليها هو ما إذا كانت افتراضات كهذه لها مايبررها، وما هي الادلة التي تقوم على صحتها. ولا يستـطيع علماء النفس أن يلجـأوا إلى اللغة العادية في صياغة تعريفاتهم. والواقع أن وجود كلمة شائعة لعدد من الأنشـطة لا يتضمن بالضرورة إمكانية تفسيرها جميعا عن طريق عملية آلية واحدة (مـيكانيزم واحد) ولا خضوعه لنفس المجموعة من الشروط، بل إن الأمر لا يعدو أن الناس لم يجدوا من الضروري أن يميِّزوا بين هذه الأنشطة للأغراض العـادية. ولقـد ظلـت كلمة «لعب» زمنا طويلا تعبيرا يشبه سلة المهملات اللغوية التي نلقى فيها بكل سلوك يظهر عليه أنه سلوك اختياري، ولكن لا يبدو له أي استعمال واضح من الناحية البيـولوجيـة أو الاجتماعيـة. ويكون مثـل هذا التصنيف في غـاية الغموض بالنسبة لغرض الدراسة العلميـة. كما أنـه في نفس الوقت ليس من المرضي أن نقيد معنى كلمة شائعة على هذا النحو التعسفي. فقد يترتب عـلى ذلك، ببساطة، خلط بين التعريفات المختلفـة. إن الأسئلة البديهيـة عن أي سلوك إنساني تحتاج بالفعل إلى الإجابة عليها، ولكن لا بد لهذه الأسئلة (أن تفض أمام ناظرينا) قبل أن نستطيع دراسة السلوك بطريقة تحـول دون مجرد التـأمل الذاتي. ولكي أفعل هذا بالنسبة للعب، قمت بسرد النظريات التي دارت حول

اللعب، وحاولت أن أجمع في صعيد واحد كل ما هو معروف بالفعل من مختلف صوره فيما هو موجود من دراسات تجريبية وأخرى قائمة على الملاحظة. وستظل مثل هذه الصورة الشبيهة بالفسيفساء بعيدة كل البعد عن الاكتمال، وقد لا تكون الأنماط التي ركزت عليها هي تلك التي تبرز في النهاية باعتبارها أكثر الأنماط بروزا. ولكن سيظل من المستطاع على الأقل توجيه أسئلة معقولة عن تلك الأجزاء التي تفتقدها مثل هذه الصورة.

ولما كنا نقصد توجيه هذا الكتاب أساسا إلى القارىء العادي، لذا فقد جعلنا مناقشة النظريات والتجارب تحتفظ بأبسط وأقل مستوى من المصطلحات الفنية التي يمكن أن تكون ضرورية لطلاب علم النفس. ولكي ينتفع هؤلاء الأخيرون بالكتاب فقد ضمنته عددا لا بأس به من المراجع التي تقتضي الرجوع إلى المقالات والكتب العلمية بحثا عن تفاصيل التجارب والنقاط الفنية. ويعالج الفصلان الأولان بنوع خاص النظريات التي أثرت في الماضي على التفكير السيكولوجي عن اللعب. ويمكن أن يصلحا كذلك كمدخل إلى الموضوع بالنسبة لغير المشتغلين بعلم النفس. أما الفصل الثالث فيقوم بعملية مسح لأمثلة من اللعب بين حيوانات من مختلف مراتب التطور، بينما عنيت بقية الفصول بصور اللعب الإنساني المتنوعة في مختلف مراحل نمو الطفل. وقد استغرق تأليف هذا الكتاب أكثر من ثلاث سنوات، وانتهيت منه بالفعل في ديسمبر من عام ١٩٦٦، وسلم للناشر في يونيو سنة ١٩٧٦.

وانني لأود أن أشكر الأستاذ ر. س. أولد فيلد R. C. Oldfield، والأستاذ ل. وسكرانتز L. Weiskranz، وهيئة التدريس لمعهد علم النفس التجريبي بجامعة أكسفورد على استخدام المكتبة والتيسيرات التي هيئت لي من المعهد. كما أشكر الدكتور د. ج. ماكفرلاند D. J. Mcfarland على نقده القيم لأجزاء من المخطوط. وأدين لزوجي بما هو أكثر من العرفان بالجميل على تشجيعه المستمر لي وصبره معي.

الفصل الأول

مقدمة تاريخية

بينما أقوم بالكتابة يقف ابني الصغير، الذي لم يتجاوز العام الأول من عمره، في منتصف الحجرة منحنيا وناظرا من بين ساقيه إلى العالم مقلوبا رأسا على عقب. . في حين تجلس اخته ذات الأعوام الثلاثة إلى مائدة صغيرة ورأسها منحن بجد وحماس فوق جملة أوراق: إنها، هي أيضا، تكتب كتابا. وكان لا بد من أن يكون قلمها من نفس لون قلمي، وأوراقها من نفس شكل أوراقي، وتتطلع من حين لآخر إليّ للتأكد مما إذا كانت كتابتها المشخبطة تشبه كتابتي. مشهد هادىء لن يدوم طويلا، ولكنه يمثل أثناء حدوثه جانبا من مجال السلوك الذي نسميه لعبا. والقرود الصغيرة تنظر من بين أقدامها كما يفعل الأطفال. ومنذ بداية التاريخ كان الأطفال يقلدون الكبار فيقومون بالطهي والاغتسال والكتابة المشخبطة، ومع ذلك فإن توجيه أي انتباه جاد لمثل هذه الأنشطة، أو مجرد التفكير في أنها قد توفر لنا مفاتيح ذات قيمة لفهم الأطفال والدوافع التي تحرك سلوك البشر والحيوانات، إنما يعتبر أمرا حديثا نسبيا بالمقارنة بغيره من الأمور.

وبالطبع فإنه لأمر مشوق دائما أن نجد أصداء لما نلاحظه الآن فيما مضى من التاريخ. فلقد ذكر كثيراً أن أفلاطون كان أول من اعترف بأن للعب قيمة عملية. ويتضح هذا من مناداته في كتاب «القوانين» (Laws) بتوزيع التفاحات عل الصبية لمساعدتهم على تعلم الحساب، وباعطاء أدوات بناء واقعية مصغرة لأطفال سن الثالثة الذين كان عليهم أن يصبحوا بناءين في المستقبل. وكان أرسطو يعتقد كذلك أن الأطفال ينبغي أن يشجعوا على اللعب بما سيكون عليهم أن يفعلوه بشكل جدي كراشدين. وقد ازداد اقتناع المتعلمين بالفكرة التي نادى بها كبار المصلحين التربويين الكبار ابتداء من كومينيوس Comenius في القرن السابع

عشر إلى روسو Rousseau وبستالوتزي Pestalozzi وفروبل Fröbel في القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، فإن المعلمين قد تقبلوا بشكل متزايد فكرة أن التربية ينبغي أن تأخذ في اعتبارها ميول الطفل الطبيعية ومرحلة نموه. ولقد بلغ هذا (الاتجاه) ذروته في تأكيد فروبل على أهمية اللعب في التعلم. والواقع أن الذي أدى بفروبل إلى الاهتمام بصغار الأطفال هو طفولته التعيسة، كما أن إعجابه بالفلسفة الرومانتيكية لشلنج قد جعل من فكرة الحرية والتعبير عن الذات عنده مسألة ترتفع إلى مستوى الإيمان. ثم إن تعاطف فروبل مع الأطفال، وخبرته العملية كمدرس قد مكناه من أن يدرك أن نوع اللعب الذي يستمتع به الأطفال، وكذلك اللُّعب التي ينجذبون إليها، يمكن أن تستخدم جميعاً في شد انتباههم وتنمية قدراتهم ومعارفهم. ولقد كانت أفكاره ذات قيمة عملية كبيرة. ولكن المعرفة العلمية المنظمة بنمو الطفل كانت ضئيلة في زمن فروبل، ولذلك فإن تصوره للعب باعتباره «تفتحا لبراعم الطفولة».

وكان علينا أن ننتظر حتى منتصف القرن التاسع عشر والجزء الأخير منه لكي تولد الصياغات الأولى لنظريات اللعب بتأثير من نظرية التطور: وإذا كانت الأنشطة الأساسية للكائنات الحية موجهة لاشباع الحاجات الجسمية اللازمة لحفظ الحياة وحفظ الأنواع، فما هي الوظيفة التي يمكن أن نسندها إلى اللعب؟

كانت هناك إجابة قديمة، أو بالأحرى ساذجة، وهي أن اللعب يستخدم على أساس أنه استجمام من عناء العمل. وقد وردت هذه الفكرة من قبل عرضا في بعض كتابات القرن السابع عشر، ولكنها ارتبطت عادة بمفكرين المانيين من مفكري القرن التاسع عشر هما شالر Schaller ولازاراس Lazarus اللذين ألفا كتبا عن اللعب. وكان شالر يعتقد أن اللعب يجدد القوى التي تكون على وشك النفاذ. أما لازاراس فقد جعل من اللعب نقيضا للعمل كما هو نقيض للكسل، ونادى بالترويح الايجابي كعامل مجدد للنشاط والقوة. فلعب مباراة في كرة القدم، أو في الوثب، أو حتى مجرد القيام بطلاء باب الحديقة يمكن أن يكون عاملا مؤديا إلى الاسترخاء. ولكن هذا لايمكن أن ينطبق على أنشطة الصغار. فليس هناك

عمل شاق سابق على قفز قطة صغيرة خلف الكرة. والجراء الصغيرة تظل تلعب وتمرح حتى تتعب، ثم تبدأ اللعب من جديد.

الطاقـة الزائـدة

يبدو أن ما يميز صغار الأطفال والحيوان من حيث الجري والقفز والدوران بلا انقطاع يدعونا إلى المناداة بنوع مختلف من التفسير. وقد قدم الفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسر حين كان يكتب كتابه الشهير «مبادىء علم النفس» في منتصف القرن التاسع عشر، ما يعرف الآن بنظرية «الطاقة الزائدة» في اللعب ويرجح أن هذه الفكرة في أبسط صورها، وهي أن الأطفال يلعبون «للتنفيس عن مخزون الطاقة»، كانت متواترة قبل ذلك بوقت طويل. وقد حصل سبنسر على هذه الفكرة أصلا من الكتابات الفلسفية والجمالية لفردريك فون شالر، رغم أنه يعترف بلطف بأنه لا يستطيع أن يتذكر اسم الشاعر الألماني. وقد نادى شالر بأن اللعب تعبير عن الطاقة الفائرة؛ وأنه أصل كل الفنون. واعتبر سبنسر أيضا، بعد ذلك بحوالي قرن من الزمان، أن اللعب هو أصل الفن، وأنه تعبير غير هادف عن الطاقة الزائدة*. ولكنه يحاول أن يلوي الفكرة ليعطيها طابعاً تطورياً نموذجياً. فهو يدلل على ذلك بأنه كلما كان الحيوان في مرتبة أدنى على سلم التطور، زادت طاقاته المطلوبة للحصول على الطعام وللهروب من أعدائه، ولذا ينتشر اللعب في الحيوانات العليا، حيث أنها لا تحتاج، مع توفر قدر أكبر من المهارة لديها، إلا لوقت أقل لتنفقه في المحافظة على حياتها. وعلى هذا فقد كانت أوفر تغذية وأحسن صحة، ومن ثم كانت الطاقة المتوفرة لديها أكثر.

ويمكن أن نتوصل إلى فهم فكرة الطاقة الزائدة بصورة جهاز مائي أو غازي يتم فيه تفريغ المخزون إلى قنوات متعددة، وهذه القنوات قد تفيض إذا زاد الضغط،

* من الذين تحدثوا عن هذه الفكرة في مجال الفلسفة الفيلسوف الألماني الشهير عمانويل كانت. [المترجم].

وأصبح مخزونه أكبر من أي منفذ. وقد استخدم هذا النوع من التشبيه بكثرة في النظريات السيكولوجية في أول هذا القرن. ولكن وجد أنه كثيرا ما لا يفي بالغرض على نحو من الأنحاء، وإذا ما اعتبرناه تفسيرا للعب، بزغت في عقولنا اعتراضات واضحة عليه. فاللعب يمكن أن يعمل كحافز، فالطفل المتعب من طول المشي يستعيد نشاطه ويهرول مشرعاً إلى بيته إذا وعد باللعب في نهاية المطاف. الطاقة الزائدة إذ ليست ضرورية للعب. فقد يصرخ طفل صغير طلبا لدميته، بينما تشير كل العلامات الأخرى على أنه محتاج بشكل ملح للنوم والواحة. وكذلك فإن لاعب كرة القدم الهاوي ليس أكثر طاقة من اللاعب المحترف. والواقع أن نظرية سبنسر لم تكن فجة إلى هذه الدرجة. وشروحه المفصلة تستند على تأملات نظرية حول فسيولوجية التعب في مراكز الأعصاب. فهذه المراكز ـتبعاً لرأيهـ تتحلل نتيجة للاستعمال وتحتاج إلى وقت لكي تتجدد. والمركز العصبي، الذي كان في حالة راحة لمدة معقولة من الزمن، سيصبح غير متزن من الناحية الجسمية. وسيكون حينئذ مستعدا بشكل فائق للاستجابة لأي نوع من التنبيه أو الاستثارة ويصدر عنه فعل مناسب له بالذات. وهذا ما يعلل وجود عنصر المحاكاة في اللعب. وحينما لا تكون أمام الحيوان فرصة للقيام بقتال حقيقي لبعض الوقت، فإنه يشترك في قتال مصطنع، أو ان كان إنساناً فهو يلعب الشطرنج في مثل هذا الموقف. وبالإضافة إلى ذلك فإن المنافسة القائمة على مشاعر أنانية ستنصرفـ إذا لم تستخدمـ إلى اللعب. ولكن تأملات سبنسر الفسيولوجية الحاذقة هذه عفا عليها الزمن، كما أن نظريته لا تغطى كل الواقائع. فالموظف المكتبي أو المدير في عمله لا يستخدم ساعات راحته في المهارات اليدوية. وبطل الملاكمة قد يملأ وقت فراغه بدراسة شكسبير، بل إن هذا يكون حتى في حالة العالم الرياضي حين يلعب الشطرنج، حيث تكون المهارات المتضمنة في اللعب مشابهة لتلك التي تستعمل في العمل ومع ذلك فإن الحقائق التي حاول سبنسر تفسيرها لا تحتاج فعلاً إلى إيضاح. فليس هناك من رأى صفاً دراسياً لأطفال أصحاء في الثامنة من عمرهم يطلق اسارهم بعد درس

في الحساب، ثم يشك في حاجتهم إلى الحركة والصخب. كما أن جمهور من الراشدين الذين يستمعون في خشوع ووقار لمعزوفة موسيقية سوف ينقلون أقدامهم ويسلّكون حناجرهم بين حركات تلك المعزوفة الموسيقية. وقد لاحظ تشارلز داورين، في كتابه «التعبير عن الانفعالات» Expression of the Emotions الذي صدر سنة ١٨٧٢، أن الفرح الغامر والاثارة المبهجة تجعل الناس يرقصون ويصفقون بأيديهم ويدقون الأرض بأقدامهم ويضحكون. ولهذه الأسباب فقد اعتنق كثير من الكتاب اللاحقين بعض أشكال نظرية الطاقة الزائدة، واستمرت هذه النظرية، وكثر استخدامها كحجة لتوفير الملاعب وصالات الألعاب الرياضية (الجمنزيوم). ولكن قلما حاولت الصياغات اللاحقة أن تكون على هذه الدرجة من التعقيد في محاولتها للربط بين الوقائع الفزيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية على النحو الذي فعله سبنسر.

النظريــة التلخيصيــة

أمدت نظرية التطور التي ظهرت في القرن التاسع عشر دراسة الطفل بدفعة قوية مثلما فعلت بالنسبة لكل العلوم البيولوجية. وبينما كانت كتابات سبنسر المبكرة تأملية للغاية، بل يقول البعض إنها كانت رديئة إلى الدرجة التي لايمكن أن يكون لها كبيرأثر،إلاأن ما قدمه تشارلز داروين من أدلة كثيرة في كتابه «أصل الأنواع» Origine of Species سنة ١٨٥٩، أمر لايمكن تجاهله. فالاهتمام بارتقاء الإنسان من أدنى الأنواع أدى إلى الاهتمام بنمو الوليد حتى يصل إلى الإنسان الراشد. وانتقل التركيز من التأمل إلى الملاحظة. وبدأ الآباء الفخورون - ولم يكن داروين أقل منهم زهوا- في تسجيل نمو أطفالهم بالدقة والرصانة العلمية التي لم تكن تمنح في السابق إلا للخنافس*. ومع هذا فقد كان هناك القليل من

* هذه سخرية من المؤلفة بالعلماء الذين كانوا يهتمون بدراسة الحشرات ويهملون دراسة الإنسان. [المترجم].

الدراسات المنهجية المنظمة قبل ذلك، وأقدمها كان بحثا لمؤلف ألماني يدعى تيدمان Tedmanسنة ١٧٨٧ .

ولكن بداية علم نفس الطفل عادة ما يرجع بها إلى الفزيولوجي الألماني بريير Preyer الذي كان يسجل بعناية أولاً بأول ملاحظات منهجية منظمة على نمو طفله الصغير، ابتداء من الأفعال المنعكسة عند الميلاد إلى السلوك الأكثر تعقيدا. وظهر كتابه «عقل الطفل» Mind of the Child سنة ١٨٨٢ ، وظل يعتبر كتاباً مدرسياً معتمداً في هذا المجال لسنوات عديدة. وتبع ذلك ظهور فيض من التأريخات لحياة الأطفال في نفس هذا الاتجاه.

وهناك أب آخر لعلم نفس الطفل هو الأميركي ج .ستانلي هول أستاذ علم النفس والتربية. وقد أدى به اهتمامه المزدوج بكل من نظرية التطور والتربية الى دراسة الأطفال. (فقد كان مدرسا متخصصا قبل أن يدرس على يد الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي الكبير وليم جيمس) ولأول مرة بدأ عالم جاد يعني بأمور قد تبدو بسيطة مثل نوع الدمى التي يفضلها الأطفال، أو مسارعتهم باطلاق الأسماء عليها. وتقوم نظريته «التلخيصية» عن اللعب على الرأي القائل بأن الأطفال هم حلقة في السلسلة التطورية من الحيوان إلى الإنسان، وأنهم يمرون في حياتهم - إبان طور الجنين- خلال كل مراحل التطور، ابتداء من الحيوان ذى الخلية الواحدة إلى الإنسان. وبعض هذه المراحل التي يمر خلالها الجنين الإنساني ابتداء من التخلق إلى الميلاد تماثل التتابع، أو التسلسل الارتقائي للبنية وللسلوك، بدءاً بالأسماك وانتهاء بالإنسان. ويبدو أن هذا يمدنا بالبرهان على أن ارتقاء الفرد (نشوء الفرد وتطوره - Ontogeny) يعيد لنا ارتقاء الجنس (تاريخ نشوء الجنس - Phylogeny) . وقد بسط ستانلي هول فكرته التليخصية هذه على الطفولة بأكملها في كتاب مشهور له عن المراهقة سنة ١٩٠٤ . فالطفل يعيش من جديد تاريخ الجنس البشري، كما أن الجنين يعيش من جديد تاريخ أسلافه الأبعدين. وتكون خبرات أسلافه هذه في متناول يده، فيقوم الطفل في اللعب بإعادة تبني

الميول والاهتمامات بنفس التتابع الذي حدثت به عند إنسان ما قبل التـاريخ والإنسان البدائي .

ولقد استطاعت النظرية التلخيصية أن تعطينا تفسيرا أكثر تفصيلا مما جاء به غيرها من المحاولات عـن محتوى اللعب. فسرور الأطفال عند اللعب بالماء يمكن أن يربط بمسرات أسلافهم من الأسماك، حينما كانت الكائنات تعيش في الماء، واصرارهم على تسلق الأشجار والتأرجح بين الأغصـان يظهـر آثارا من حيـاة أسلافهم الأبعدين المشابهين للقردة. ويحب الصبية بين سن الثامنة والثانية عشرة صيد الأسماك،وركوب القوارب، والصيد، وبناء الخيام، ويستمتعون بعمل هذه الأشياء وهم في جماعات. وتشبيه هذا بحياة القبائل البدائية أمر شديد الاغراء. ولسوء الحظ فإن النظرية قد بنيت على أساس الافتراض القائل بأن المهارات التي تعلمها جيل ما، وكذلك الخبرات الثقافية التي اكتسبها يمكن أن تورث للجيل التالي. هذه النظرة اللاماركية (نسبة إلى لامارك)* للتطور لم تدعمهـا المعرفـة المتزايدة عن وظيفة المورثات أو جينات الوراثة. فمعظم علماء الوراثة الغربيين يرفضون الرأي القائل بأن الخصائص المكتسبة يمكن أن تورث -على الأقل بالشكل الذي قد يجعل نظرية هول التلخيصية مقبولة. فليس هناك خط مستقيم دقيق للتقدم من الحضارة البدائية إلى الحضارات الأكثر تعقيدا. كذلك لا يوجد أطفال على صورة مصغرة للمتوحشين الكبار. كما أنه من الصعب تصـور أن ركوب الدراجات واستعمال هاتف على شكل لعبة يمكن أن يكون إعادة لخبرات قديمة. ولكن ليس على النظرية أن تكون صحيحة تماماً حتى يمكن الاستفادة منها. وقد كان لنظرية هول التلخيصية تأثيرها الفائق على إثارة الاهتمام بسلوك الأطفال في مختلف الأعمار.

---

* هناك اختلاف بين نظرة كل من لامارك (الفرنسي) وداروين (الإنجليزي) إلى التطور. فبينما يرى لامارك أن الخصائص المكتسبة يمكن ان تورث عبر أجيال طويلة،كما ينكر داروين ذلك. [المترجم].

التدريب على المهارات

ثمة نظرية أخرى مختلفة، عن اللعب، طرحها كارل جروس Karl Gross أستاذ الفلسفة في بازل بسويسرا في كتابيه: عن لعب الحيوانات سنة ١٨٩٦، وعن لعب الإنسان سنة ١٨٩٩. وكان قد أصبح مهتماً باللعب باعتبار أنه يمكن أن يمثل أساسا للجماليات Aesthetics*. ولما كان جروس متأثرا ببحوث فايسمان Weissman الذي كان أول من شكك في أن الخصائص المكتسبة يمكن أن تورث**، لذا فقد وضع تفسيره كلية على أساس مبدأ الانتخاب الطبيعي الذي قدمه داروين باعتباره أحد العوامل الرئيسة للتطور. فالحيوانات التي تبقى هي التي تتلاءم إلى أقصى حد مع الظروف السائدة، والتي يكون نسلها قادراً على التكيف مع الظروف المتغيرة. وإذا كانت الحيوانات تلعب فإنما يحدث ذلك لأن اللعب يكون نافعا لها في صراعها للبقاء، ذلك لأن اللعب هو تدريب على المهارات اللازمة لحياة البالغين، وبالتالي هو الذي يصل بها إلى درجة الاكتمال. فالطفل يحرك باستمرار يديه وأصابع يديه وقدميه، ويثرثر بالكلام ويصيح، فيتعلم السيطرة على جسمه. والقطة الصغيرة حين تخطو بحذر وتطارد كرات الخيوط الصوفية، فذلك يجعلها تصبح بارعة في اصطياد الفئران. أما تلك الحيوانات التي وهبت أنماطا مفصلة من السلوك الغريزي الذي تتقنه منذ المحاولة الأولى، فهي وحدها التي لا تحتاج إلى اللعب. فالزنبور الطفيلي الوحيد، الذي يبرز من الدودة التي أودعته عليها وهو على شكل بيضة أم لم يرها على الإطلاق، لايزال يكرر ما أدته أمه باحكام تام، فهو يجد دودة تصلح لوضع بيضته، ويشلها بلسعة خبير بزبانه، وبذلك يوفر طعاما طازجا للديدان الصغيرة التي ستخرج إلى الحياة بعد وقت طويل من طيرانه بعيدا. ومثل هذه الأنماط الفطرية الجامدة من السلوك، تكون غير اقتصادية في البيئات المعقدة والمتغيرة. وعليه فالانتخاب

* انظر ما ورد في هذا عند ذكر نظرية سبنسر عن الطاقة الزائدة نقلا عن كتابات شيلر الجمالية من «أن اللعب اصل كل الفنون» [المترجم].

** يرجع هذا التفسير للتطور إلى العالم الفرنسي لامارك

الطبيعي يكون في صالح الحيوانات القادرة على التكيف، التي تكون غرائزها على درجة كافية من المرونة والشظوية حتى تستفيد من التجربة. ويجب على مثل هذه الحيوانات أن تدرب مهاراتها الفطرية غير المكتملة وتصل بها إلى الكمال قبل أن تبرز الحاجة الماسة إلى ممارستها. أي أنها يجب أن تلعب. ويرتبط اللعب،باعتباره النزعة العامة لممارسة الغرائز، ارتباطا وثيقا بالمحاكاة التي هي غريزة أخرى عامة تحل محل عدد كبير من الغرائز المتخصصة الجامدة. والتعلم بالمحاكاة هو أمر هام لهؤلاء الصغار الذين تكون نماذج أفعالهم الفطرية غير وافية بالغرض.

وكلما زاد ذكاء النوع وقدرته على التكيف، اشتدت حاجته لفترة أطول من الرضاعة والطفولة التي تتمتع بالحماية اللازمة للمران المكتسب في اللعب عن طريق المحاكاة.

وقد جمع جروس عددا ضخما من الأمثلة لتدعيم نظريته، من الكتب والدوريات، وكذلك من ملاحظته الخاصة. وأكثر هذه الأمثلة اقناعا بنظرية التدريب في اللعب هي تلك القصص التي تحكي عن اللعب الاقتتالي. ويبدو أن ما نجده عند الصغار في كثير من الأنواع من لجوء إلى الاغاظة والشجار قد يفسر أحسن تفسير باعتباره تدريبا لغريزة قد يحتاجون لاستخدامها مستقبلا. أما الاعتراض بأن القتال ولعبة القتال يختلفان في تلك الحيوانات التي لا يؤذى أحدها الآخر في اللعب، وتقوم بتجديد اللعبة بدلا من القتل أو الهروب، فهو اعتراض غير صحيح. فالأنواع التي مارست مهاراتها، بابادة جميع أفرادها في الطفولة باستثناء أقواها، سرعان ما انقرضت. والواقع أن جروس لا يعتبر أن كل أشكال اللعب القتالي هي إعداد للحياة وصراع للموت، ولكنه يعتبر الكثير منها تدريبا على النزاع المتعلق بالمعارك على الإناث بين البالغين من الذكور في كثير من الأنواع، والتي تنقاد بعدها الإناث إلى المنتصر بدون مقاومة.

أما لعب الحيوانات البالغة فليس من السهل أن يتلاءم مع النظرية القائلة بأن اللعب هو غريزة تستخدم لتدريب الغرائز التي ينتفع بها في حياة البلوغ. وليس هناك شك في أن المران يفيد حتى البالغين.

أما ما يدعيه جروس من أن البالغين يستمرون في اللعب لأن اللعب أثناء الشباب كان يبعث على السرور، فذلك بلا شك اعتراف بالعنصر المكتسب في اللعب من التعلم، ولكنه يضعف النظرية الأصلية. وبالإضافة إلى ذلك فإن تصنيف جروس الممتاز أيضا على الحيوانات والبشر لا يشتمل فقط على لعب القتال، ولعب الحب، ولكنه يشتمل أيضا على لعب الحركة والتعرف، والتذكر، بل في الواقع أنه يشتمل تقريبا على كل وظائف الكائن الحي. ويبدو أن تسمية كل هذه «الغرائز» وافتراض وجود غريزتين خاصتين لممارسة هذه الأشياء، أمر يتسم بالمغالاة. وإذا كانت الكائنات الحية تمارس وظائفها ومهاراتها فإننا لا نضيف شيئا إذا قلنا إن عندها غريزة تجعلها تفعل ذلك. وتكمن قيمة نظرية جروس في أنها تبين أن الأنشطة التي كانت معروفة بأنها غير هادفة وعديمة الجدوى يمكن أن يكون لها غرض بيولوجي هام. وبصورة معدلة، أي بدون افتراض وجود غريزة خاصة، فان النظرية القائلة بأن اللعب مران، لا تزال تعتبر نظرية صحيحة في أغلب الأحيان.

اللعب باعتباره اتجاهاً

قد يكون اللعب مفيدا، ولكنه يمكن أن يرتبط أيضا بالضحك والمرح. وقد ذكر داروين كيف أنه من المألوف أن يضحك الأطفال حين يلعبون. وقد اقترح جيمس سولي James Sully في كتابه عن الضحك Essay on Laughter سنة ١٩٠٢ أن الضحك يؤدي دورا كمؤشر للعب، وأنه أمر أساسي للنشاط الاجتماعي الذي يتضمن وجود رفيق في اللعب. فالعنف والدغدغة (الزغزغة) هما هجومان لطيفان، وينبغي أن تعد كذلك لمجرد أن الضحك المصاحب لها يخبر المشاركين أنه ليس هناك أذى حقيقي مقصود منها. ويتكلم سولي عن «مزاج اللعب» أو الاتجاه المصطبغ باللعب الذي يكون الضحك فيه أحد العناصر وهو اتجاه لطرح التحفظ جانبا، حيث يكون السرور والاستمتاع أمورا جوهرية بالنسبة له.

وهناك عدة مزايا في النظر إلى اللعب باعتباره اتجاها. فقد بين جروس أن كل الوظائف الطبيعية للكائن العضوي غالبا ما يمكن أن تستخدم في اللعب. ولذلك فإن اللعب لايمكن أن يكون نوعاً خاصاً من النشاط ذا خصائص تميزه عن الأنشطة الأخرى. ويمكن تجنب هذه الصعوبة بتصنيف مزاج الشخص بدلا من تصنيف ما يقوم بفعله. ولسوء الحظ فإن المعيار الذي يقرر متى يكون حيوان ما أو طفل صغير سعيدا أو مسرورا، هو معيار صعب التطبيق، ذلك أن ملاحظة الأطفال لا تظهر لنا وجود علاقة ثابتة بين السرور الظاهر واللعب. فقد يحاول طفل الثالثة أن يبني منزلا معقدا من قوالب الآجر، وبينما هو منهمك في ذلك يغتاظ إذا قام أخ أصغر بهدم ما بناه، ويكتئب إذا لم ينجح، ولكنه لا يطير فرحا بنجاحه، كما أنه لا يكون لاهيا بشكل خاص حول هذا الأمر بل على العكس، فهو يظهر كل العلامات التي تدل على أنه جاد تماماً. ونحن نفترض ببساطة أنه يستمتع ببناء المنزل، ليس لأنه مضطر لبنائه، بل لأنه اختار ذلك بنفسه. فحرية الاختيار وعدم كون المرء مكرها على العمل من الآخرين أو من الظروف، هو ما يميز اللعب، رغم أن ذلك التمييز قد لا يكون بشكل مطلق ذلك أن الناس غالبا ما يختارون، بحرية، العمل الذي يعملونه ويكسبون منه حياتهم. ففي إحدى روايات «ترولوب» (Trollope) نجد «بلانتي باليزر» (Planty Palliser) ذا الثراء الواسع الوارث لمقاطعة نجعله يملك اختيارا أوسع من أي طفل آخر بالنسبة لما يمكن أن يمارسه من أنشطة، يكرس وقته للعمل في مشروعه الأثير لكي يصلح مالية الأمة، ويعتبر أن التسلية بالصيد والحفلات أمور معطلة لا يرحب بها. كذلك فإن الوثب بواسطة الحبل (نط الحبل) ولو أن من المؤكد أنه يعتبر لعبا، إلا أنه لا يعتبر كذلك حين يفعله بطل العالم للملاكمة في الوزن الثقيل أمام جمهور المشاهدين من أجل المال، حتى إذا كان يحب الوثب أفضل من أي شيء آخر.

ومع ذلك فان درجة معينة من الاختيار، والتخلص من القيود التي تلزمنا بها الطرق التقليدية في التعامل مع الأشياء والمواد والأفكار، تعتبر جوهرية في مفهومنا عن اللعب. وهذه هي الصلة الرئيسة التي تربط اللعب بالفن والأشكال الأخرى

من الابداع. وربما كانت أفضل استخدام لكلمة اللعب هو استخدامها كـ «ظرف» adverb، وليس كاسم لفئة من الأنشطة، أو كشيء يميزه المزاج المصاحب له، بل لوصف كيفية أداء فعل ما وتحت أي الظروف يؤدي.

كل هذه المحاولات الباهرة لتوفير نظريات مباشرة وشاملة عن اللعب لا تفي بالغرض ذلك أنها إلى حد ما تحاول أن تعرف اللعب وتعالجه باعتبار أنه نشاط له صفة جوهرية عامة، كما أن له خصائص تميزه عن سائر الأنشطة الأخرى. والواقع أن كلا من هذه النظريات يؤكد جانبا مختلفا من جوانب اللعب. فنظرية الترويح تدور أساسا حول نشاطات وقت الفراغ عند الكبار والراشدين. وهي محاولة حتى لو كانت ضعيفة نحو التفسير السيكولوجي. أما نظرية سبنسر: عن الطاقة الزائدة فهي غالبا ما تنطبق فقط على الحملان التي تمرح على هرج صغار الصبية. ويقوم تفسيره على أساس الوظائف الفزيولوجية ـ فعل المراكز العصبية وما شابهها. بينما نجد أن ستانلي هول قد حاول أن يشرح كيفية اختلاف اللعب باختلاف العمر، وكيف يبدو أن أشكالا معينة من اللعب تتواتر رغم اختلاف المكان والزمان والثقافة. وحاول جروس توضيح الحقيقة القائلة إن الصغار بنوع خاص في كل جنس هم الذين يلعبون، وإن مثل هذا اللعب هو ما يميز أنشطة الأنواع التي ينتمون إليها. ولايمكن أن نصل إلى تقدم أوفر في فهم الظروف التي تحدد اللعب إلا بالنظر إليه كمظهر للمجال الكلي للسلوكين الإنساني والحيواني، مما كان يحتاج استطلاعه إلى طريقة منهجية، الأمر الذي أصبح من اختصاص علم النفس.

الفصــل الثاني

اللعب في نظريات علـم النفس

قبل أن يصبح علم النفس بالتدريج في القرن التاسع عشر علما تجريبيا مستقلا، كان يمثل جزءا من كل من الفلسفة أو علم وظائف الأعضاء، أو الطب، أو التربية، أو علم الحيوان. وفي البداية كان من المحتم ان تكون الأسئلة التي تُطرح في هذا الميدان، ومناهج البحث المستخدمة فيه، مختلفة في حالة الطبيب الذي يسعى إلى علاج السلوك المنحرف، عنها في حالة عالم وظائف الاعضاء الذي يربط السلوك بوظيفة الجهاز العصبي المركزي، أو المعلم الذي يعنى بطرق التدريس، أو عالم الحيوان، الذي يدرس سلوك الحيوانات التي لا تقدر على الكلام، أو ورثة فلسفة تعنى بالخبرة الإنسانية وبالظواهر كما تبدو للإنسان، وكان من المستحيل تجنب نشوء عدد من «المدارس» المختلفة في علم النفس* (٣٨٧) في أوائل هذا القرن. ولم تكن هذه الاختلافات في النظرية وفي المنهج، بالنسبة لهؤلاء الذين اعتبروا ان بحث السلوك الإنساني يكاد يكون كفرا، إلا دليلا على استحالة هذه المحاولة. أما بالنسبة إلى العلم فإن قيام أصحاب التفسيرات المبكرة التي تغطي نطاقا محدودا نسبيا من الوقائع، بالتوسع في تفسيراتهم بحيث تشمل ميدان ذلك العلم بأسره، ومن ثم تصطدم وتتعارض مع فروض أخرى تستهدف الاجابة عن أسئلة مختلفة، ليس بالأمر الجديد أو المعوّق للتقدم العلمي. فالنظريات المبكرة قد أدت إلى إحراز تقدم في صياغة الأسئلة وطرق البحث، وكنتيجة لهذا أصبحت النظريات الحديثة تميل لأن تكون أقل شمولا، كما أن اختبار صحتها قد صار أيسر.

* انظر مدارس علم النفس المعاصرة، تأليف وودورث، وللكتاب ترجمة في العربية قام بها كمال دسوقي، دار المعارف، سلسلة علم النفس التكاملي ١٩٤٨. [المترجم].

والحق ان مشكلة اللعب لم تكن مشكلة مـركـزيـة بـالنسبـة لأي من تلك النظريات السيكولوجية ولكن بعضها قد أثر على التصورات والبحوث التالية عن اللعب. وهذا ما سنناقشه فيما يلي:

تفسيرات التحليل النفسي للعب

نشأ التحليل النفسي على يد سيجموند فرويد في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين بوصفه طريقة لمعالجة الأمراض النفسية والعقلية. أما استخدام اللعب في تطويع هذه الطريقة في العلاج بحيث تصلح للأطفال المضطربين نفسيا فلم يكن إلا أمـراً عرضيـاً. ومع هـذا فان الافتـراض الذي كـان وراء ذلك الاستخدام يمكن أن يعتبر خطأ منطقيـا بارعـا، أدى إلى الاهتمام بـأنواع من السلوك كانت تُعد من قبل أفعالا عارضة أو عقيمة. فليس هناك سلوك يمكن أن يعتبر بلا سبب. وكان هذا يعني بالنسبة لفرويد ان كل سلوك ـ أو على الأقل معظم السلوكـ له دوافع. وليس معنى ذلك أن فرويد كان من الممكن أن يبحث عن الدافع الذي يجعل الإنسان يسقط عندما يصطدم بقالب من الطوب. ولكن إذا كان هذا الإنسان يتعرض للكثير من مثل هذه الحوادث، فإن فرويـد كان سيفحصه هو، بدلا من أن يفحص طريقة بناء قوالب الطوب. فهفوات اللسان ونسيان المرء لعيد زواجه، والأحلام، ولعب الأطفال، لا تحدث بالصدفة بل تتحكم فيها مشاعر الشخص وانفعالاته سواء أكان على وعي بها أم لم يكن.

ولقد كان الفرع الذي تخصص فيه فرويد، خلال تعليمـه، هو الأمـراض العصبية*(١٨٦) فيما بعد درس على يد شاركو Charcot في باريس، وجـانيه Janet في نانسي، وكان كلاهما يستخدم التنويم المغناطيسي في علاج الهستريا. وكان يوحي للمرضى خلال التنويم بأن أعراضهم المرضية ستختفي. وقد بدا هذا العلاج ملائما بوجه خاص لمعظم مرضى فرويد الذين لم تظهر لديهم أعراض

---

* كلمة training في الإنجليزية تعني أيضا «التعليم» الذي يتلقاه المرء، إلى جانب معناها المألوف (التدريب).

تلف في الأعصاب نفسها. ولكن سرعان ما اكتشف فرويد أن هذا العلاج غير كافٍ. فنادرا ما كانت حالات الشفاء تدوم، كما أنه لم يكن من المستطاع تنويم كل شخص. وهكذا جرب مع زميل له يدعى بروير Breuer أن يسأل المرضى حول أعراضهم وهم منومون، وأن يشجعهم على الحديث بحرية. واتضح أن هـذا «الحديث الطليق» أو طريقة «التفريغ» أو «التطهير» كثيرا ما كان يعقبها شعور المرضى بالراحة. وقد افترض فرويد أن عمل هذه الطريقة يتم عن طريق اطلاق الانفعالات المحبوسة(٤٦). وفيما بعد تخلى فرويد عن التنويم المغناطيسي كلية، واكتفى بتشجيع المرضى على أن يقولوا كلما يرد على ذهنهم. وفي النهاية وضع قاعدة واحدة للتحكم في كلامهم التلقائي، وهي انهم يجب أن يقولوا كل شيء كما يخطر ببالهم، مهما كان تافها أو مؤلما أو محرجا(١٢٦ أ)كانت تلك هي طريقة التداعي الحر أو الطليق وهي الاداة الرئيسة في التحليل النفسي. وهي تفترض أن الافكار والمشاعر التي تتأتى حينما يترك المتحدث العنان لذهنه تكون مرتبطة بوقائع ومشاعر ذات مغزى كانت قد نسيت (أو كبتت) لأنها مؤلمة أو مخجلة بالنسبة إلى فكرة المريض عن نفسه، ومن ثم فهي لا تستطيع أن تخرج إلا في شكل مقنع، وبطريقة رمزية أو كـذكريـات عابـرة. وكانت مهمـة الطبيب هي أن يجعـل المريض الذي لم يكن يدري عنها شيئا على وعي بدلالتها حتى يتمكن من مواجهة تلك المشاعر والصرعات التي لم يكن يعترف بها من قبل، ويستطيع إدماجها ببقية جوانب تجربتـه، وعندئـذ تختفي الاعراض التي أدت إليهـا تلك النوازع غـير المعترف بها، والتي لم يكن لها مخرجٌ مشروع. وقد استخدم بعض أتباع فرويد اللعب الحر كبديل للتداعي اللفظي الحر في علاج الأطفال.

وقد بدأ لفرويد ان نجاح طريقته اكلينيكيا يبرر التفسيرات التي طورها وعدلها على مدى سنوات عديدة. وقد بدأ هذه التفسيرات بافتراض مؤداه أن ما يتحكم في السلوك الإنساني هو كمية اللذة أو الألم التي يؤدي إليها هذا السلوك. ونحن نسعى إلى الخبـرات التي تجلب اللذة، بينما نتجنب الخبـرات المؤلمة. وحينـما لايكون هناك كبـح للسلوك الإنساني يتم عن طـريق حقائق العـالم أو مطالب

الاخرين، يصبح هـذا السلوك مدفـوعا بـرغبات الفـرد. ففي العب، كما في الاحلام* والخيال (١٢٣) لا تتدخل حقائق الواقع القاسية، ولهذا فان ما يحددها ويحكمها هو الرغبات. وإذا كان الطفل يميز اللعب من الواقع، فإنه يستخدم اشياء ومواقف من العالم الواقعي ليخلق عالماً خاصاً به يستطيـع فيه أن يكـرر الخبرات السارة حسبما يريد، ويستطيع أن ينظم الوقائع ويعدها على النحو الذي يسبب له أكبر قدر من المتعة. فالطفل مثلاً يريد أن يكبر، وأن يفعل ما يفعله الكبار. ويكون هذا ممكناً في اللعب. والبنت الصغيرة تمارس على عرائسها تلك السلطة التي تُحرم منها في عالم الواقع. والطالب يرى نفسه بعين الخيال كاستاذ لامع يقدره العالم كله لاكتشافاته. وليس بين هذا وما ينشئه الخيال من إبداع إلا خطوة واحدة. فالفن ما هو الا تنقية وتهذيب لأحلام اليقظة.

وقد استلفت نظر فرويد ذلك الارتباط المتكرر بين صراعات المرضى وقلقهم وبين الخبرات الجنسية في طفولتهم المبكرة، وتبين أن معظم هذه الصراعات هي في الحقيقة تخيلات. وقد فسر ذلك بافتراض أن الدوافع الجنسية تبدأ قبل البلوغ بوقت طويل. ولما كان كثير من المرضى المحترمين يظهرون علامات حب غير مرغوب فيه تجاه المعالج، فقد فسر ذلك بأنه راجع إلى تحويل الرغبات الجنسية المحرمة المنسية، التي ظلت مثبتة على مستوى طفولي وعرقلت النمو السوي، إلى المعالج. وهكذا استخدم لفظ «الجنس» بمعنى أوسع من المعنى الشائع، بحيث يشتمل على كل مظاهر السعي بحثا عن اللذة. وقد افترض وجود غريزة أساسية يطلق عليها «ايروس» أو «لبيدو» (Eros or Libido) وتعني بوجه عام النزوع إلى الحياة ـ واعتبرها مصدرا لكل الدوافع، وهناك جزء منها يتم كبحه وتحويله وإعادة توجيهه بفعل ضرورة التوافق مع الواقع.

وقد سلم فرويد بوجود تسلسل مباشر بـين رضاعـة الطفـل وعملية المص والتلمظ حينما لا يكون هناك جوع، وحالة الرضـا الواضح عند الطفل نتيجة

---

* كلمة phantasy اصطُلح على ترجمتها «بالتخيل» وأعتقد أن هذا أفضل، وخاصة أن المؤلف في الصفحة التالية يميز بين phantasy و imagination.

للاحساسات السارة مثل لمس جسمه، وبين النزعات الجنسية الصريحة عند البلوغ، ولم ينظر فرويد إلى الجنس عند الطفل على أنه مماثل للجنس عند الشخص البالغ. فالغريزة الجنسية تمر، قبل نضوجها، عبر عدد من المراحل التي تحددها فطريا شدة الحساسية في مناطق خاصة من الجسم خلال الأعمار المختلفة. ففي السنة الأولى من الحياة تتركز أنشطة الطفل في الفم. فهو حتى حينما لا يكون جائعا يتلمظ ويمارس المص والعض ويستكشف الأشياء بفمه. وتعقب هذه المرحلة الفمية مرحلة شرجية. فالطفل الذي يبلغ عمره العامين يستمتع بالتبول والتبرز، وبما يرتبط بهما من أنشطة. وفي العام الثالث تسود الاحاسيس المتعلقة بالاعضاء التناسلية. ولا تستمر لذة الطفل بهذه الأحساسيس المستمدة من أعضائه التناسلية، مركزة كلية على ذاته، فمع نمو الوعي بالفروق بين الجنسين تصبح اللذة مرتبطة بالآخرين وعلى الأخص الوالد من الجنس المقابل. وهذه هي المرحلة الأوديبية الشهيرة التي يقال إن الطفل فيها يحب أمه ويرغب في امتلاكها وينظر لابيه كمنافس يخافه ويكرهه، ومع ذلك يحبه أيضا.

ويفترض أن القلق الناشيء عن هذا الصراع يحل عن طريق حل وسط أو نوع من المصالحة. فإذا كان الطفل لا يتمكن من أن يحل محل أبيه فإنه يستطيع أن يتشبه به. وعلى ذلك يبدأ الطفل في أن يوحد بين نفسه وبين أبيه في أوامره ونواهيه ومعاييره وقيمه الاجتماعية ويجعلها خاصة به هو. هذا الادماج الداخلي للقيم الاجتماعية، الذي تزداد قسوته بالغضب غير المعبر عنه، يميز بداية ما اصطلح على تسميته «بالضمير». وتعزز هذه العملية أثناء مرحلة «الكمون» التالية التي تستمر حتى البلوغ. ويفترض أن هناك نمواً مشابهاً بشكل ما يتتابع في حالة البنت التي تحل صراعها وتتجاوز حبها وكراهيتها لامها بالتوحد معها، وبهذا تصل الى افتراض دورها الاجتماعي كفتاة وكأمرأة. وصورة النمو اللبيدي* هي صورة تيار

* اللبيدو يشير عند فرويد إلى مجموع الطاقة النفسية الغريزية لدى الفرد باعتبارها الدافع الأساسي المحرك لسلوك الإنسان. [المترجم].

لا بد من أن يجد له منفذا، فقد يتم تصريفـه لاشعوريـا، وقد يعـاد توجيهـه (إعلاؤه). ولكن إذا سدت أمامه السبل، فانه يتسرب تحت الأرض، ويتخذ له مجرى مجهولا أو مكبوتا، ويثور أو يفور في أماكن غير ملائمة. والتساهل الزائد عن الحد مثله كمثل الإحباط من حيث أنه يمكن أن ينتج عنه تثبيت اللبيدو على مرحلة من مراحل النمو. هو مدى استقرار ومرونة تكوينه البيولوجي الموروث من ناحية، وشدة الخبرات الصادمة وتكرارها في المراحل الحرجة من النمو من ناحية أخرى، والذي يحدد ما إذا كان الفرد سيتحمل المواقف العصبية فيما بعد، أو سينهار فريسة للمرض النفسي، ولكن حتى أكثر الأطفال صحة لأكثر الأباء استنارة وثقافة لا بد له من أن يخبر الإحباطات والصراعات أثناء نموه من طفل له نزعـاته الملحـة غير المنتظمة إلى شخص راشد يستطيع أن يرجىء اشباعاته ويكيفها لما هو مقبـول اجتماعيا. ولحل الصراعات قد يتم كبت المشاعر والرغبات المثيرة للاضطراب بحيث لا يصبح الطفل على وعي بها، أو قد يتم تحولها إلى نقيضها. فالطفل الذي أصبح تورطه في عدم ضبط الاخراج الشرجي أمرا مثيرا للفزع، قد يصبح نظيفا بشكل وسواسي وشديد التدقيق في الأمور. وكبديل لذلك فإن المشاعر المقلقة يمكن أن تسند إلى الآخرين أو حتى إلى الأشيـاء. وهناك قـدر كبير من اللعب يفترض أنه يمثل اسقاطا من هذا النوع. ويمكن أن يتخيل الطفل أنه ليس هو نفسه، بل إن الدمى والرفقاء الوهميين والسحرة أو المنجمين الأشرار، هم الذين يسلكون بخبث ويقومون بشوي الأم الدمية على النار، ويقتلون كل من تقع عليه أنظارهم. إن الآخرين هم الخبثاء أو الذين يطلبون من المرء أن يفعل السوء. وهناك طريقة أخرى للتعامل مع الرغبات التي على شكل طفل في الماء، أو القذف بها عرض الحائط ينفث عن مشاعر غيره الأخ دون أن يؤذى فعلا الرضيع الجديد. وما لم يكن القلق عظيما إلى درجة تكفـ كل أنواع اللعب، فإن رغبات وصراعات كل مرحلة من مراحل النمو ستنعكس في لعب الطفل، سواء بشكل مباشر، أو بأنشطة بديلة ورمزية. فقد يـرجع نفـخ الفقاعـات (في العلك أو اللبان) إلى التسامح الزائد أو الاحباط الزائد في المرحلة الفمية. واللعب بالرمل والماء يمكن

أن يكون بديلا مقبولا لبقايا البراز والبول. وقد يعبر الطفل عن مشاعره بشكل صريح في اللعب، مثل طفلة السنة الثانية من العمر، التي لوحظ انها ترقص حول نفسها وهي تحمل يد مكنسة تضعها في المكان الصحيح من جسمها وهي تغني بسعادة «لقد حصلت على حمامة (قضيب)، وذلك عقب أن تم شرح الفروق بين الجنسين لها. وعادة ما تكون البدائل رمزية بشكل أكثر غموضا. وقد تثير الرغبة التناسلية المعطلة تساؤلات لاحد لها في المرحلة التناسلية. وسنجد في فترة التوحد أن الصبي يزعم أنه أبوه أو سائق الاتوبيس، بينما ستلعب الفتاة لعبة الأمومة. ويمكن أن يعاد توجيه النزعات غير المشبعة إلى مسالك مقبولة اجتماعيا. وتبعا لما يراه فرويد فإن القوة الدافعة للبحث عن المعرفة ولانتاج الفن والحضارة إنما تشتق من إعلاء الدفعات الليبيدوية.

أما نظرة فرويد المبكرة القائلة بأن الاحداث تعدل في اللعب حتى تتلاءم مع رغبات الطفل، فلم تعد تبدو له، فيما بعد، أنها قادرة تماما على تفسير المدى الذي تتكرر به الخبرات غير السارة في اللعب. فالأطفال الذين يكرهون تعاطي الدواء كراهية كبيرة، يقومون بتجريعه لدماهم ولعبهم، كما يقومون بإعادة اظهار حادث مفزع رأوه أو حريق شاهدوه في الرسوم التي يرسمونها. وقد رجع فرويد في صياغته الأخيرة لنظريته(١٢٦) إلى فرض للفسيولوجي الألماني فخنر Fechner الذي كان واحدا، من الأسماء اللامعة الرائدة في مدرسة علم النفس التي اهتمت بالمشكلات النفسية- الجسمية Psycho - Physics والمشكلات الفزيولوجية. فقد طبق فخنر في سنة ١٨٧٣ المبدأ الذي اكتشف حديثا عن «الاحتفاظ بالطاقة» على الكائنات العضوية الحية. فهذه الكائنات يجب عليها أن تحتفظ بظروفها الداخلية في حالة ثبات واتزان بقدر الأمكان حتى لا تفقد تكاملها مع الظروف الطبيعية المحيطة بها. وهذا هو مبدأ الهيموستازي* Homeostasis الذي تمسك به

* يشير مفهوم الهيموستازي إلى التوازن الفيسيولوجي داخل جسم الإنسان لكافة الشروط اللازمة لاستمرار الحياة كـ .ستوى السكر في الدم، ومستوى الماء في الأنسجة... الخ. ويعتبر هذا الجزء المسمى بالهيبوثلا في المخ هو المسؤول عن التحكم في هذا الوظيفة. [المترجم].

البيولوجيون بشكل أو بآخر(٣٦). ويفترض فخنر ان الوقائع التي تحدث في الكائن الحي تسبب اللذة بقدر ما تساهم في اتزان الكائن وتسبب الالم إذا قلبت هذا الاتزان. وكنتيجة لهذا، فإذا استثير الكائن العضوي بمثير خارجي، فيجب عليه أن يقوم بفعل يستعيد به الحالة السابقة. وكانت نظرة فرويد هي أن الكائنات تحاول أن تحتفظ بمستوى التوتر العصبي منخفضا بقدر الإمكان ذلك أن أي ارتفاع في الاستثارة بشعرها الألم، في حين أن أي انخفاض في الاستثارة يشعرها باللذة. والاحداث المثيرة أي التوترات والصراعات المؤلمة تتكرر في الخيال أو في اللعب لأن التكرار يخفض الاستثارة التي تم تنبيهها. واللعب يمكن الطفل من السيطرة على الحدث، أو الموقف المثير للاضطراب عن طريق السعي النشط إلى اتمامه، بدلا من الوقوف أزاء موقف المشاهد السلبي عديم الحيلة. ويظل اعتبار اللعب وسيلة للسيطرة على الاحداث المثيرة للاضطراب والقلق، تفسيرا يتفق مع السعي إلى اللذة وتجنب الألم، حيث إن التكرار يسبب انخفاض الاضطراب غير السار. وقد اسند فرويد في تأملاته النهائية إلى دافع تكرار مكانة تتساوى مع الدوافع اللبيدية (الجنسية). وتبعا لهذا فان دافع التكرار، ومن ثم اللعب» هو جزء من النزعة إلى الاحتفاظ بحالة الكائن السابقة الأكثر اتزانا. وليس هناك أي حالة يمكن أن تكون في مثل درجة اتزان وسكون الموت. ولهذا فإن فرويد قد افترض هنا بالإضافة إلى غريزة الحياة غريزة أخرى تدفع الكائن نحو الموت والتدمير، والقليلون جدا حتى من بين اتباع فرويد نفسه هم الذين يقبلون هذه التأملات الأخيرة، وهذا التناقض المتمثل في قولنا بأن هدف الحياة هو الموت(*) أو أن اللعب هو مظهر للتكرار الإجباري أو التكرار القهري. Compul-sive Repetition. ولكن نظرته في أن العب يرجع إلى دافع للسيطرة على

(*) صاغ فرويد هذا الجزء الأخير من نظريته بعد أن رأى أهوال التدمير والموت بالجملة التي أحدثتها الحرب العالمية الأولى، وكانت بشائر الحرب العالمية الثانية أيضا على الأبواب وعاينها قبل وفاته. ولهذا فهذه التأملات الأخيرة دلائل تعبر عن رأيه، بأن الإنسان يدمر نفسه وحضارته.

الأحداث تلقى قبولا بين الكثيرين.

ولقد عفّى الزمن على التفسيرات التي تبنى على أساس نوع ما من «الطاقة» ليست هي نفس الطاقة المستخدمة في الفيزياء (وهذا ما سيناقش في القسم التالي). والواقع أن نظرية التحليل النفسي لم تكن أبدا ضمن التيار الرئيس لعلم النفس الأكاديمي. والسبب الأكثر اقناعا في هذا هو صعوبة اختبار فروض فرويد بطريقة تجريبية. فقد تعامل فرويد أساسا مع حالات التورط الأخلاقي للفرد الإنساني، وهذه حالة يصعب إعادة خلقها في المختبر. والتحليل النفسي لا يستطيع أن يوفر لنا مثل هذه الاختبارات، فهو أساسا منهج للتشخيص الاكلينيكي أكثر ارتباطا بالاجراءات الكشفية منه بالمناهج التجريبية التي تعمل - في صورتها المثالية - على تحديد الشروط التي يحدث بمقتضاها سلوك معين، وتختبر ذلك بتغيير هذه الظروف بطريقة منظمة. والتداعي الحر لا يتضمن المراجعة الكافية لتحيز المعالج في التفسير، أو إذعان المريض لهذا التفسير. ومع ذلك فإن فرويد قد أثر تأثيرا عظيما في التفكير السيكولوجي. وربما يرجع تأثيره في علم نفس الطفل إلى أن وصفه للنمو الإنفعالي والاجتماعي للطفل قد وفر اطارا متماسكا لعدد من الحقائق المعزولة، في وقت لم يكن هناك سوى القليل من التفسيرات المتماسكة لهذه الحقائق أو لم يكن لها تفسيرا بالمرة. وقد أدى تأكيده على آثار الخبرات المبكرة في الطفولة، وعلى تأثير الانماط المتنوعة من نظم التغذية والفطام والتدريب على عمليات الإخراج والسلوك الاجتماعي، إلى قيام عدد من الاستقصاءات قام بها باحثون لم يكونوا أصلا ممن يسلمون بنظرياته.

وقد أدت تفسيرات فرويد للتخيل واللعب باعتبارهما اسقاطا للرغبات، ولإعادة تمثيل الصراعات والأحداث المؤلمة للسيطرة عليها إلى نشوء وسائل لتقدير وقياس الشخصية على أساس الافتراض بأن اللعب والخيال يكشفان الشيء الكثير عن الحياة الداخلية للفرد ودوافعه. وقد استخدم اللعب التخيلي أو الايهامي مع الدمى وتأليف القصص عن الصور أو بقع الحبر ووسائل اسقاطية أخرى. استخدمت كلها للتشخيص الاكلينيكي وفي البحث العلمي (٢٦٢

فصلا ١٥ و١٧)*. ولكنها انتقدت أيضا بعنف شديد.

أما التأثير المباشر لوجهات نظر فرويد عن اللعب فقد كانت في الأشكال المتنوعة من طرق علاج الأطفال المضطربين، وهي مشتقة من التحليل النفسي ذاته. ومعظمها يستخدم اللعب التلقائي: حيث يكون بعضه كبديل للتداعى اللفظي الحر عند الكبار، وبعضه الآخر كنوع من التفريغ أو التطهير، أو كوسيلة مساعدة على التواصل مع الأطفال، أو ببساطة لكي يمكن ملاحظاتهم. وسيناقش العلاج باللعب في فصل تال. وحتى وقت قريب كان معظم البحوث المنشورة يهتم اهتماما كليا تقريبا باستخدام اللعب كوسيلة للبحث في الشخصية وفي تشخيص وعلاج للأطفال المضطربين نفسيا.

نظريات أخرى عن الغريزة

البحث التكويني في نشأة السلوك عديم الجدوى وغير الملائم

هناك قدر كبير من السلوك الحيواني والانساني يستدعى الوصف على أساس السعي نحو أهداف او اشباع لحاجات، تحقق هي بدورها وظائف محددة لحفظ حياة الفرد أو النوع. وفي بعض الحيوانات تكون هذه الأنماط من السلوك جامدة ونمطية وغير متعلمة. بينما تكون في بعضها الآخر، وخاصة لدى الثدييات العليا والإنسان،خاضعة للتعلم والخبرة، ولكنها مع ذلك لا يمكن أن تفسر في ضوء الاستدلال المنطقي، أو ما يقوم به الفرد من استبصار وبعد نظر. وتستخدم «الغريزة» كتعبير يضم كل هذه الأنواع.

وعند بداية هذا القرن كثيرا ما استخدم لوصف عمل الغرائز، تمثيلها بمخزن للطاقة كما هو الحال بالنسبة للماء والغاز باعتبارهما من مصادر القوة. فنجد مثلا عالم النفس الإنجليزي وليم ماكدوجل يقدم لنا قائمة تشمل أربع عشرة غريزة رئيسة، ويرسم لنا اندفاعها من منبع مشترك للطاقة، بينما يكون لكل واحدة منها

(*) الارقام التي بين أقواس تشير إلى بنود في قائمة المراجع. والأرقام الرومانية تشير إلى مواضعها في المرجع المذكور في الرقم السابق عليها.

قناة منفصلة أو آلية محركة (Motor Mechanism) تـوجه طـاقتها إلى هـدفها الخاص. وبدا اللعب كما لو أنه سيل يتدفق من هذا المنبـع في جميع القنـوات القائمة. وتتمثل الغريزة في وجود ميل وراثي للسلوك بطريقـة معينة، يـلازمه انفعال مميز، وميل قطري لملاحظة ملامح البيئة التي تتعلق بهدف الغريزة. وكان يظن أن الغرائز التي تمتزج معابشتى السبل من خلال التعلم والخبرة،وتتحول إلى اتجاهات وعواطف دائمة، هي التي تـدفع أو تحـرك سلوك الراشـدين. ولعل البساطة الشديدة في تفسير ماكدوجل هي التي اظهرت بوضوح صعوبة مفهوم الغريزة أكثر من أي شيء آخر، إذا كانت الغرائز الأولية ترجع إلى عوز عضوي فإن نقص الفيتامينات وفقدان الحرارة يجب أن تضما إلى الجوع والجنس باعتبارهما غرائز هامة، في حين يصبح الاستطلاع شيئا غريبا على هذا المفهوم. ومع ذلك فإن الميل للاستكشاف أمر شائع تقريبا. بل إن الأصعب من ذلك هو أن أي عدد من قوائم الغرائز كان، ولا يزال، من الممكن اخراجه.

إن دراسة السلوك الحيواني في بيئتـه الطبيعيـة وتحليله تحت شروط تجـريبية (الاثيـولـوجيـا) وخـاصـة بحـوث كـل من ك. لـونـز ، ن. تنبـرجن (٣٦١) K. Lorenz and N. Tinbergen، ولو أنها قد أعطت دفعة جديدة في البداية لنظريات على نمط نظرية الغريزة والطاقة، إلا أنها قد قامت أيضا بتعديلها. ذلك أن علماء البيئة لم يكونوا يعنون باللعب في ذاته حتى وقت قريب جدا، ولكن الدراسة المفصلة للشروط التي تحدد السلوك النافع من الوجهة البيولوجية، قد استلزمت أيضا دراسة السلوك «غير المجدي» الذي لا علاقة له بهدف ما، وهو ما ينتمي إليه اللعب.

أنشطة الفراغ

إن السمك المعروف بأبي شوكة (Stickleback)، الذي أصبحت له الآن شهرة كبيرة، عندما يقوم باحتلال منطقة ما، وقتال الذكور المعتدين، وبناء العش ثم التزاوج والعناية بالنتاج، فإنه يقوم بكل هذا في تتابع محكم حيث تعتمد كل

مرحلة في هذا التتابع على وجود المثير الملائم.

ولقد أظهر تنبرجن ان الذكور المعتدية ذات البطون الحمراء التي تكون مستعدة للتزاوج هي فقط التي تحارب من ذكور سمك أبي شوكة عند اقتراب عملية التزاوج،فاللون الأحمر هو المفتاح الهام. أما إذا كان القتال سيأخذ شكل المطاردة أو العض فإنه يتوقف على مثيرات أخرى. فالمعتدي لا يضرب إلا إذا لطم مالك المكان بطريقة معينة يمكن أن يقلدها عالم الاثيولوجيا القائم بالتجربة بواسطة قضيب زجاجي. وبعد أن يستقر الذكر في مكانه ويبني عشا يقوم بأداء نوع من الرقص المتعرج، ولكنه لا يقوم بأدائه إلا حينما يرى أنثى ذات بطن منتفخة (تحتوي على البيض) فيقودها إلى العش بواسطة هذا الرقص.

ومع ذلك ، ففي بعض المناسبات تبدو سمكة أبي شوكة وهي ترقص في حوض لا توجد به أي سمكة أخرى، وهو اجراء غير نافع إلى حد ما وربما كان أداؤه لمجرد اللهو. كذلك فإن إناث طيور الكنارى التي تربى في المنزل، والتي لم تتناول أبدا أي مواد تصلح لبناء العش، تقوم بنفس حركات بناء العش عندما تكون في حالة وضع حتى لو كان ذلك في آنية عش فارغة. (١٦٤)

وكان يطلق على هذه الأنواع من السلوك في الأصل «نشاطات أوقات الفراغ»، أو الأنشطة الفائضة، وقد افترض أنه في مناسبات معينة يمكن أن تتراكم ظروف داخلية مثل انتاج الهرمونات أو ما شابه ذلك إلى الحد الذي يجعل الأنماط الحركية الفطرية الجامدة التي تبنى عادة تتابعا سلوكيا معينا (مثل التزاوج، الأكل: أي الأفعال الاستهلاكية)، تنطلق بواسطة مثير ملائم أقل في قوته من تلك المثيرات اللازمة في الحالات العادية، أو قد تنطلق بدون أي مثير على الإطلاق. وربما كان من العسير أن نقرر ما اذا كان الذي لا يتأثر بأي مثير خارجي على الإطلاق يمكن أن يحدث. ففي كثير من الأحيان التي يبدو فيها أن السلوك غير نافع أو غير متعلق بهدف يتضح أن له مثيرات نوعية محددة، ومنافع معينة. ويعلق بيتش Beach (٢٥) على ذلك بأنه حين نطلق على فعل ما «لعبا» فإن هذا لا يكون عادة إلا مجرد اعتراف بالجهل. ويشير في هذا الصدد إلى أنواع من الأسماك التي

تتميز عادة بالقفز فوق العصي والأشياء الأخرى الطافية فوق الماء، فإذا كان هذا يبدو أشبه بلعبة ممتعة إلا أنه في الواقع يؤدي إلى إزالة الطفيليات عن ظهر هذه الأسماك.

الإزاحـــــة

أظهرت ذلك أيضا البحوث المتعلقة بطراز آخر من السلوك الذي يبدو في ظاهره غير متعلق بهدف أو غير ملائم، وهو المسمى بنشاط الإزاحة displacement إذ يحدث أحيانا أن ينشغل حيوان ما ببعض أنواع النشاط المفيد بيولوجيا، وفجأة ينصرف عنه ليقوم بشيء آخر مختلف تماما. فالديكة المقاتلة تنقر في الارض كما لو كانت تحصل على الغذاء، وسمكة الرنجة قد تقطع معركة لكي تلتقط بعض المواد المستخدمة في بناء العش، وبعض الطيور قد تمسح منقارها أو تصلح من زينتها بمنقارها خلال عملية الغزل. وعادة ما يكون النشاط المقحم أو المزاح جزءا من تتابع بيولوجي مختلف تماما عن ذلك السلوك الذي يجرى. فهوغالبا ما ينتمي إلى عملية تنظيف الجسم بوجه عام. وقد تبين أن الإزاحة تحدث على وجه الخصوص حين تتم اعاقة النشاط الجارى أو حينما تستثار بدرجة متساوية استجابتان متعارضتان. فذكر سمكة أبي شوكة يقاتل الذكور الأخرى على أرضه هو، لكنه يفر منها حين يكون خارج حدود أرضه. ولكن عندما يكون على حدود منطقته، ويكون عليه أن يصبح مستعدا على حد سواء لأي من هاتين الاستجابتين المتعارضتين: القتال أو الهرب. نجد أن هذا الذكر يُظهر عادة عند رؤيته لذكر آخر حركات تدل على عملية الحفر كما لو كان يقوم ببناء العش. وقد تم إحداث مثل هذه الحركات المزاحة التي تمثل الحفر تجريبيا، وذلك بجعل دمية حمراء على شكل سمكة، «تهاجم وتهزم» ذكرا من هذا النوع من السمك في أرضه الخاصة به، ثم تقف بعد ذلك ساكنة. عندئذ نجد الذكر المهزوم يعود مرة أخرى، وقبل أن يجدد هجومه مباشرة، يقوم بالحفر. وكان تنبرجن يعتقد أصلا أن الاستجابات المتعارضة (أي الهرب والقتال) تكبح كل منهما الأخرى وهذا ما يمنع تفريغ الاستثارة عن طريق أي من الاستجابتين. ويكون على الطاقة الناشئة

في المراكز المسيطرة على كل من هذين النشاطين داخل الجهاز العصبي المركزي، والمشحونة بعد ذلك من كل من المراكز العليا، ومن شتى المثيرات الحسية الداخلية والخارجية، أن تنفجر أو أن تزاح إلى مركز نشاط غريزي آخر، وبذلك تجد لها مخرجا. ومع ذلك فقد تبين أن الطيور حينما تقف في منتصف نشاط ما لكي تصلح من زينتها، فليس هذا لمجرد أن النشاط الجاري قد توقف نتيجة لعائق مؤقت، ولكن هذا يحدث أيضا لأن المثيرات التي تستدعى عادة نشاط التزين تكون موجودة بالفعل. فطيور البرقش أو الشرشور Chaffinches حينما يقدم لها الطعام ويستثار خوفها في نفس الوقت، تظهر عددا من العلامات التي تدل على التزين والخمش أو الحك وأشكال أخرى من سلوك التزين للغزل، أكثر مما تفعل إذا نثرت المياه على ريشها. (٣٠٩)

الحركات المقصـــودة

يمكن أن تحدث الحركات غير المتعلقة بالهدف المفترض لنشاط ما، حينما يوجد بعض، وليس كل، الشروط اللازمة للنشاط الكلي. مثلا: أعطيت قطط متلهفة على الصيد فأرا وراء الآخر، فظهر تأثير الدرجات المختلفة من الشبع في الترتيب الذي تخلت به هذه القطط عن النشاطات المختلفة المصاحبة لسلوك الصيد. وأول ما حدث هو توقف القطط عن الأكل مع استمرارها في قتل الفئران، ثم توقفت عن القتل، مع استمرارها في مطاردة الفئران والإمساك بها. وأخيرا لم تبال القطط بالإمساك بالفئران، ولكنها استمرت في مطاردة أكثر الفئران بعدا عنها بوجه خاص، بينما أهملت تلك التي تقفز فوق مخالبها. (٢٢٤). . واللهو بالطعام غالبا مايحدث حينما تكون الحيوانات قد شبعت ولكن الطعام موجود أمامها. فحمام القمري يأكل أقل من المعتاد حينما يكون في حالة عطش، وإن كان يستمر في اظهار بعض جوانب سلوك التغذية إذ تلتقط هذه الطيور الحب في منقارها، ثم تسقطها ثانية. أي أنها تعود فتلعب بالطعام، بينما تأكل أقل. (٢٣٢) وأحيانا تسمى هذه الأشكال من الحركات المقصودة «لعبا» ولكن بالمعنى الأوسع الذي يتضمن التلهي بشيء ما.

النشاطات غير الكاملة عند الصغار

وهناك نشاط آخر غير ذي نفع وخارج عن أي سياق ولا تبدو له علاقة بالناحية البيولوجية بشكل واضح، ويحدث أثناء نمو الفرد. ذلك أن أجزاء من السلوك النمطي للتزاوج عند الكبار قد تكون موجودة في كثير من صغار الثدييات قبل أن تنضج جنسيا، وغالبا ما يشتمل لعب صغار الثدييات على شيء من ذلك(٢٦). فمن الممكن أن تظهر عصافير جد صغيرة حركات الاهتزاز quivering التي تماثل ما يقوم به الكبار منها لتجميع الأغصان المكونة للعش، في حين أنها تكون بلا وظيفة بالنسبة للصغار. ففي السياق العادي للسلوك عند الكبار نجد أن الاستشكاف والبحث عن الأشياء الملائمة يسبقان الأكل، والبناء، والتزاوج وما إلى ذلك مما يعتبر نهاية لكل جزء من السياق. أما في حالة الصغار فإن هذا الطراز من الحركات النمطية الجامدة يحدث بدون أي دليل على وجود «حاجة» أو بحث عن هدف. وهي لا تخضع لتحكم مثيرات معينة، إلاأثناء تقدم النمو فقط حيث تصبح هذه الحركات متكاملة في سلسلة سلوكية واحدة. فصغار الفراريج حديثة الميلاد تستطيع النقر على الوجه الأكمل، وإن كانت لا تزال في حاجة إلى أن تتعلم ماهي الأشياء الصالحة للأكل. ومع ذلك فإنها تنقر الأشياء المستديرة بدلا من تلك التي على شكل مثلث (١٠٩). ولعل ذلك يجعل من الأيسر عليها تعلم التقاط الحبوب بدلا من الأشياء غير القابلة للأكل. وصغار العصافير تكون قادرة على القيام بحركات الشرب حتى قبل أن تشرب الماء. وغالبا ما يكون ذلك فطريا في صالحها. فالصغار يستجيبون للخصائص العامة للأشياء التي يتعلمون اختيارها. إذ يمكن لمزيج من البريق والانعكاس والحركة على سطح ما أن ينتزع حركة الشرب عند صغار العصافير، حتى لو كان ذلك يصدر عن مرآة وليس عن الماء، مما يجعل من المحاولة سلوكا غير ملائم. وقد ورد في بعض التقارير ظهور حركة الانقضاض على سبيل اللعب عند بومة ربيت بدون أن تمر بأي خبرة عن الافتراس الحي(٣٥٩) وربما كان مرجع هذه الحركة هو الحساسية الفطرية ازاء

بعض الخصائص العامة المعينة مثل الحركة والحجم التي يمكن أن تماثل إلى حد كبير ما هو موجود في الأشياء المقصودة في الخبرة الواقعية. وربما كان من نفس الطراز ذلك اللعب النموذجي عند صغار القطط عندما تطارد وتنقض على كرات من خيوط الصوف.

الطاقة الزائدة

إن وظيفة المثير الخارجي في السلوك «اللاعلاقي» هي مجرد جانب واحد من المشكلة. فالمثير الملائم يفشل في استثارة الاستجابة مالم تكن الظروف الداخلية اللازمة موجودة. إذ تقوم التغييرات المتعلقة بانتاج الهرمونات والناشئة عن التغير الموسمي، أو النضج بتغيير العتبة التي يصبح عندها مثير خارجي معين فعالاً في الأنشطة الخاصة بالتوالد أو التكاثر. ويتضمن هذا نشاط الجهاز العصبي المركزي والمخ. وحيث أن هذه الشروط قد أصبحت معروفة بشكل مفصل، فإن العلاقة بين الحركات الفطرية، وبين حالة الجهازالعصبيالمركزي للكائن الحي، وكذلك الاستثارة الخارجية، لم يعد من المفيد أو من الصواب وصفها بمصطلحات مثل تراكم الطاقة أو فيضها (٣٩٧, ٢٨٩, ١٦٣).

لعل السبب في المقاومة الشديدة لمفهوم الطاقة الزائدة قبل أن يندثر هو أنه كان يحمل معه إيحاء بما نشعر به من نزعات. وبما نلاحظه من مثابرة في السلوك في مواجهة العقبات، وبأن الكائنات العضوية هي أنظمة طبيعية تستعمل الطاقة الفيزيائية، ولأنه على مايبدو يحاول أن يجيب عن السؤال لماذا تسلك الكائنات العضوية؟ ورغم هذا، فليس من المحتم على الكائنات أن تُحَث على الفعل، إنها نشطة لمجرد كونها على قيد الحياة. والعلاقة بين ما نحس به من نزوع وبين الترتيبات التي يقوم بها الجسم للتأهب للحركة واستعمال الطاقة، كذلك أنواع الحركات الفطرية وماتعود به من جدوى على الكائن من الناحية البيولوجية، لا يمكن أن تفهم كلها على أكمل وجه بتحليل كل منها على انفراد بمعزل عن غيره، فلا السلوك المفيد بيولوجيا ولا السلوك غير الملائم، يتطلب تفسيرا أو وصفا بمفاهيم الغريزة ـ الطاقة(١٦٥).

ويمكن الآن أن ننظر إلى مفاهيم الغريزة على حقيقتها باعتبارها مجرد لافتات تعلق على تصنيفات أنماط السلوك: إما بحسب ما تنتهي إليه في كل حالة فردية مثل الأكل أو القتال أو التزاوج، وإما بحسب وظيفتها البيولوجية مثل: نشاطات التناسل، والعناية بسطح الجسم وما إلى ذلك. وتميل التصنيفات الحديثة لأن تصور الأمر في ضوء نظام الاتزان الحيوي الهيموستازي الذي ينظم تبادل الطاقة بين الكائن الحي وبيئته. فمثلا تنظيم درجة حرارة الجسم أو توازن الماء في الجسم يكون من الملائم أن تصنف تبعا للميكانيزمات اللازمة للسيطرة عليها.

ويمكن أن يتغير ما هو متضمن في تصنيف سلوك معين تبعا لمقدار ما هو معروف عنه، لانتشاره في نوع معين، وللشروط الكافية والضرورية لحدوثه، والتكرار الذي يحدث به في سياق معين. فقد وجد تنبرجن مثلا أن الإزاحة بالحفر أي البناء الكاذب للعش، عند ذكر سمك أبي شوكةعلى حدود أرضه، تكون وظيفته هي تهديد الذكور الأخرى. كما نجد أن لعبة الحب عند الحيوانات مما يحدث غالبا حينما يكون أحد الشريكين غير مستثار بما فيه الكفاية، تتضمن في أكثر الأحيان نشاطات مزاحه. وقد أوردت التقارير أن ذكرا من طيور السلوى انطلق بعد ثلاث وعشرين محاولة لمجامعة أنثى ممتلئة، ليبحث عن دودة ويقدمها إليها لاستمالتها(٨).

وقد اقترح البعض تمييز نشاطات الفراغ والإزاحة عن «اللعب الحقيقي» لأن نشاط اللعب لا يرتبط بأهداف نوعية أو بضرورات بيولوجية، ولكنه يحدث فقط حينما تكون هذه النشاطات قد أصبحت منفصلة عن السبيل (الهدف) الرئيس الضروري للعناية بالحيوان وبنوعه(٣٥٩). ولكن هناك شك فيما إذا كان من الممكن تطبيق مثل هذه التمييزات بشكل جامد. فبعض النشاطات، التي عادة ما تسمى لعبا، لها بعض علامات السلوك الضروري من الوجهة البيولوجية الذي يحدث خارج السياق أو خارج التسلسل (١٨١)، ولسنا في حاجة لأن نحكم مقدما على القضية التي هي موضوع مناقشتنا حول اللعب، لأن بحثها مازال جاريا الآن. وإذا كانت كل حالات ما يسمى في اللغة العادية «لعبا» قد اتضح

انها عبارة عن أجزاء من أنماط السلوك المفيد بيولوجيا وتظهر في ظروف يمكن تحديدها، فإن هذا وإن كان يساعد على تقدم معارفنا إلا أنه لا يستلزم بشكل ملح تغييرا في لغتنا العادية.

نظريات التعلم واللعب

إن التأثير الرئيس الذي كان لنظرية التعلم، أو نظرية السلوك، على سيكولوجية اللعب، يتمثل في أن هذا الموضوع نفسه لم يعد له وجود. والموقف، كماعبر عنه شلوسبرج سنة ١٩٤٨(٣١٩)، موقف بسيط للغاية. فاللعب مفهوم غامض تماما، كما أنه مفهوم غير مفيد من الوجهة العلمية. إنه يضم ألوانا عديدة من السلوك التي ينبغي ان يدرس كل منها منفردا. وتبعا لشلوسبرج فإننا سنجد أن بعض النتائج التي أقرتها تجارب التعلم ستفسر لنا الأنماط المختلفة من اللعب. فعلى سبيل المثال في المراحل المبكرة من تعلم تمييز مصباح ملون عن غيره من المصابيح الاخرى الملونة، سيضغط المتعلم على المفتاح المخصص لهذا المصباح، كما سيفعل ذلك أيضا استجابة للمصابيح الأخرى القريبة منه في اللون أو في الموضع. ومن المعروف ان الاطفال يرتكبون مثل هذه الأخطاء أكثر من الكبار. فهم يميزون تمييزا أقل جودة، ويقومون بالتعميم أكثر من غيرهم(٢٤٣).

ويعتقد شلوسبرج أن عددا من حالات اللعب يمكن أن يفسر بهذه الطريقة، فالكلب الصغير الذي يتعقب كرة تتدحرج يقوم باستجابة معممة بالنسبة لشيء صغير متحرك. وكذلك فإن فعلا ما يتم اثابته أو تعزيزه بواسطة الطعام أو الثناء أو غير ذلك من الحوافز التي نتعلمها يميل بوجه عام إلى أن يتكرر حينما توجد بعض الظروف التي حدثت فيها التعلم الأصلي. فربتة على الرأس بالنسبة للكلب الذي أحضر الكرة لصاحبه تعزز سلوك هذا الكلب لدرجة تجعل استرجاع الكرة يصبح مهيئا بمجرد رؤيته للكرة أو لصاحبه. وقد يحاول طفل أن يتسلق شجرة، أو يحاول الاحتفاظ بتوازن كرة فوق أنفه لأنه تلقى الثناء على نشاطات مشابهة في الماضي. ويمكن أن تعتبر خبرة المرء بالثناء عليه بسبب المنافسة. فهي مثلها مثل غيرها من

الحوافز الاجتماعية المتعلمة، مسؤولة عن قدر كبير من اللعب، «انظري إليَّ ياأماه، انظري ما أستطيع أن أفعله!» هذه صيحة معروفة جيدا تصاحب لعب صغار الأطفال. ويرى شلوسبرج أن بعض اللعب يمكن أن يفسر أيضا بمصطلحات العتبة المنخفضة خفض العتبة حين تستجيب الحيوانات المستريحة بالنسبة للمثيرات التي قد تكون أضعف من أن تستثير الاستجابة عند الحيوانات المتعبة أو المشغولة. وهو يشير إلى أمكانية وضع بعض أنواع اللعب في فئة السلوك الخارج عن السياق من النوع الذي درسه علماء البيئة.

ولسوء الحظ فإن وجهة النظر القائلة بأن اللعب لا يحتاج إلى تفسير خاص غير ذلك التفسير المستقر بالنسبة للسلوك بوجه عام، قد نتج عنها أيضا جذب شديد في الدراسات التجريبية للشروط التي يحدث في ظلها بالفعل مختلف أنواع اللعب.

ومع ذلك فإن تجدد الاهتمام في العقدين الأخيرين بدراسة حب الاستطلاع ودور الانتباه في التعلم يبشر بتوسيع دائرة معرفتنا بمظهر آخر من مظاهر اللعب وهو: اللعب باعتباره استجابة للجدة، واستجابة للتغيير.

الدراسات الروسية والفعل المنعكس الموجه

تأثرت نظريات التعلم الأمريكية في الثلاثينات والاربعينات من هذا القرن أكثر ما تأثرت بطرازين من البحوث المبكرة: دراسات الفعل المنعكس الشرطي للفسيولوجيين الروسيين بختريف Bechterev (١٨٥٧ ـ ١٩٢٧) وبافلوف Pavlov (١٨٤٩ ـ ١٩١٩) من ناحية، وتجارب الصندوق ـ المحير للعالم الأمريكي تورنديك E. L. Thorndike (١٨٧٤ ـ ١٩٤٩) من ناحية أخرى. وكما هو معروف جيدا فإن بافلوف قد وجد أثناء دراساته للجهاز الهضمي للكلاب أن جريان اللعاب، وهو استجابة منعكسة غير متعلمة للطعام في الفم، يمكن بالتكرار أن يحدث عند رؤية طبق الطعام فقط، أو حتى عند سماع خطوات المساعد الذي يحمل الطعام. وأصبح الفعل المنعكس غير المتعلم «مشروطا» بمثير جديد يشير إلى الطعام.

واتخذ هذا الأثر، الذي تأكد بعدد لاحصر له من التجارب المضبوطة، نموذجا لكل تعلم، ابتداء من أبسط أنواع التعلم إلى أكثرها تعقيدا. فاذا اقترن صوت معين مع الطعام فإن الكلب سيفرز اللعاب لكل أنواع الأصوات. أي أن الاستجابة تعمم. أما إذا اقترن صوت معين مع الطعام، بينما تصدر الأصوات الأخرى بدون طعام، فان الكلب سيتعلم أن يميز بينها. وسيستجيب للصوت الصحيح فقط، لأن الاستجابات الشرطية التي لم تعد متبوعة بالمثير الأصلي غير الشرطي سوف تخضع تدريجيا لحالة انطفاء. وقد وجد بافلوف أنه حينما يدخل شيء جديد، مهما كان يبدو غير متعلق بالموضوع، فإنه سيتداخل مع أي شيء يكون الحيوان آخذا في القيام به. وهنا يكون على الحيوان أن يتوقف، ويصبح متنبها، فيرهف أذنيه، ويتحول نحو المثير الجديد. وقد سمى بافلوف ذلك الفعل المنعكس الباحث أو المستكشف (the investigatory or what is it)؟ واعتبره أساسا للاستكشاف، وجوهريا لإقامة أو التعلم (٢٧٧).

وقد درس الفعل المنعكس الموجه، كما يطلق عليه الآن عادة، على نطاق واسع في روسيا في السنوات الأخيرة (٦٠). وهو عبارة عن استجابة لأي مثير جديد، وله تأثيران رئيسان: تأثير عام يتمثل في اثارة الفرد وايقاظ انتباهه، وتأثيرات أكثر تحديدا تؤدي إلى زيادة الحساسية بالنسبة لاستقبال مثيرات حسية محددة، كما تعرض الكائن الحي لأقصى قدر من المعلومات، بينما تكف النشاطات الجارية وما يرتبط بها من مثيرات. واذا لم يتبع المثير الجديد بالطعام، أو بالخطر، أو بأي شيء له دلالة بالنسبة للحيوان، فان الاستجابة تخمد. أما اذا تبع ذلك تغيرات أبعد أثرا، أو وقائع ذات دلالة، فإن الاستجابات الموجهة تدوم لمدى زمني أطول. وتبعا لهذه البحوث فإن التمييز بين المثيرات واختيارها، وهو أمر جوهري قبل امكان تكوين أي ارتباط جديد، يتوقف على وجود الاستجابات الموجهة(٢٨٨).

وبناء على هذه النظرية فإنه يمكن اقتفاء أثر حب الاستطلاع، والاستكشاف،

والميل إلى البحث، فنرجعها جميعا الى الفعل المنعكس الموجه، أي الاستجابة الأولية للجدة أو للتغيير. ولما كان هذا يعني أن الحيوان قد يلتفت إلى مثيرات أخرى غير التي ارتبطت فعلا بالاثابة أو الأخطار يصبح من غير العسير عندئذ أن نفسر، بنفس الطريقة، سلوك الاستكشاف غير الهادف، وبالتالي، بعض مظاهر اللعب. ومع ذلك فإن الفعل المنعكس الموجه لم يكن قد أصبح بعد شيئا بارزا لدى السلوكيين الامريكيين حينما واجهوا لأول مرة أعمال بافلوف.

الدافعية في نظريات التعلم الأمريكية

نظر السلوكيون الأوائل، وعلى الأخص واطسون (Watson)، إلى التفسيرات القائمة على أساس الغرائز على أنها تفسيرات عقيمة، كما كان صبرهم قد نفد تماما من المنهج الاستبطاني المعاصر لهم الذي أدى الى براهين غير مقنعة، وكان هذا المنهج عديم الجدوى مع الأطفال والحيوانات الذين لايستطيعون القيام بعملية الاستبطان. لذلك فان موضوعية طرائق بافلوف، ودقتها التجريبية ووصفها للنتائج في ضوء جزئيات السلوك القابلة للملاحظة، والآليات الفيزيولوجية، بالاضافة الى أن نظريته تفسر السلوك في ضوء التعلم مفترضة أقل عدد من الأفعال المنعكسة الفطرية. كل هذا كان له تأثيره على واطسون ومن تلاه من أصحاب نظريات التعلم الذين تأثروا به.

وتعتبر نظرية التعلم التي قدمها جاثري Guthrie سنة ١٩٣٥ أقرب النظريات إلى ما اقتبسه واطسون من نظرية بافلوف، فقد افترضت أن القانون الرئيس للتعلم يكمن في الارتباط بين الاستجابة، التي يظن أنها نوع من الحركة أو الافراز الغددي، وبين مثير أو مجموعة من المثيرات تقترن بهذه الاستجابة. ولم يكن للدافعية أي علاقة بهذا. فحركات الحيوان الجائع، سواء أكانت باطنة أم ظاهرة، تختلف عن حركات حيوان ممتلىء المعدة، ولذلك فانها تنتهي إلى الارتباط بمؤشرات مختلفة. ولايؤدي الثواب الى تحسين التعلم لمجرد أنه ثواب، ولكن لأنه ينهي سلسلة معينة من الحركات، وبالتالي فإنه يحافظ على الترابط بينها وبين أي

شيء يكون هوآخر مافعله الحيوان، ويمنع هذا الترابط من التحلل الذي قد يحدثه تداخل أي حركات أخرى. ولايمثل السلوك غير الهادف أي مشكلة في هذا الاطار الذي استخدمه جاثري ببراعة في تفسير الأفعال الهادفة كذلك.

وقد كانت أكثر نظريات التعلم تأثيرا في البلاد الناطقة بالإنجليزية هي نظرية كلارك هل C. L. Hull(١٧٣) التي تأثرت أكثر من غيرها بما افترضه ثورنديك بأن المكافأة أمر هام في التعلم. وتوفر لنا القطط المحبوسة في صناديق ثورنديك المحيرة في ذلك النوع المعروف بالتعلم «بالمحاولة والخطأ» نموذجا للتعلم بديلا عن عملية التشريط عند بافلوف. ويبدو على القطط في البداية أنها تتحرك بشكل جزافي، حين تضرب بالصدفة سقاطة الصندوق الملغز فينفتح باب قفصها موصلا اياها إلى الطعام والحرية. ويتحسن ضرب القطط للسقاطة بشكل تدريجي مع تزايد عدد المحاولات الناجحة. ويفسر ثورنديك ذلك بافتراض أن الارتباط بين المثيرات التي في الصندوق والاستجابات يقوى نتيجة الاثابة.

أما «هل» فقد كانت نظريته أكثر تفصيلا وأشد دقة بكثير. ذلك أنه صاغ بعناية نظاما من المسلمات التي أقامها على أساس من النتائج التجريبية، والتي يمكن أن تستنبط منها فروض قابلة للتحقيق وتفترض هذه النظرية أن الثواب أمر جوهري بالنسبة للتعلم. ويكون السلوك مدفوعا بواسطة دوافع أولية أيْ نقص فسيولوجي مثل الجوع الذي يتسبب في ايجاد مثيرات داخلية قوية. وتتمثل الإثابة في خفض حالة الدوافع التي تثيرها الحاجات الفزيولوجية وما ينشأ عنها من مثيرات. وهناك تجربة نموذجية، لها تنوعات عديدة أكثر من أن تذكر، وهي تجربة الفئران الجائعة التي تجرى داخل أقفاص صممت على شكل متاهات، حتى تصل للهدف وهو عبارة عن المكان الذي يحتوي على الطعام. فحالة الجوع الذي يقاس بعدد الساعات التي حرم فيها الفأر من الطعام، والحصول على بعض الطعام في نهاية الجري، كلاهما ضروري لتعلم المتاهة. ذلك أن الطعام يخفض دافع الجوع، وبالتالي فإنه يدعم الترابط بين مؤشرات الممرات الصحيحة (موضعها، درجة اضاءتها. . . . الخ) كما يدعم استجابة الجري التي كانت أداة الحصول على

الطعام. وقد تبين أن وجود أحد المؤشرات، التي لم تكن أصلا ضارة على الاطلاق، يمكن إذا أصبحت مرتبطة بالألم عند الفأر، أن تكون كافية لكي تجعل هذا الفأر يتعلم وسيلة جديدة لفتح الصندوق الملغز بحيث تسمح له بتجنب الألم. وهكذا يمكن تعلم عدد كبير من الدوافع «الثانوية» (٢٤٨). فالثناء واعطاء النقود أو الدمى هي دوافع ثانوية اكتسبت تأثيرها من التعلم السابق المبني على أساس خفض بعض الدوافع الأولية. ويتعلم الطفل محاكاة والديه والأطفال الأكبر منه لأن مطابقة سلوكه بسلوك من هو أكبر منه وأقوى يؤدي إلى نتائج مرغوب فيها أكثر بكثير، في أغلب الأحيان، مما كان الحال في الماضي(٤٣). وتعتبر فترة الطفولة الإنسانية الطويلة التي تشبع فيها حاجاتنا بواسطة الأم وغيرها من الناس، سببا في نشأة الدوافع الثانوية التي تجعل الحوافز اللفظية والاجتماعية ذات فعالية. فلا يصبح من الضروري أن تقدم المكافأة الأصلية في كل مرة يضطلع فيها بنشاط معين، بل يكفي أن توجد المؤشرات الخارجية أو المثيرات الداخلية التي ارتبطت من قبل بخفض الدافع. وقد تتوسط المثيرات التي تصدر عن استجابات الحيوان الخاصة وتعمل كاشارات أو رموز للمكافآت(٢٧٣). وعلى أساس هذه النظرية يفسر سلوك مثل اللعب، الذي يتم الاشتراك فيه دون وجود اثابة ظاهرة، على أساس أنه سلوك قد تم تدعيمه بواسطة المؤشرات الثانوية السابق تعلمها والتي ترمز إلى المكافأة، أو بتلك التي توسطتها مثيرات صدرت عن استجابات الحيوان الخاصة.

وتعنى نظرية سكنر Skinner في التعلم (٣٣١) بالقوانين التي تصف العلاقات المتغيرة بين المثيرات والاستجابات والمكافآت (المدعمات) أكثر مما تهتم بالآليات التي يتم بها التعلم. ويميز سكنر بين الاستجابات التي تسحبها مثيرات، وبين السلوك الاجرائي الذي يصدر باي شكل، ثم (يتشكل) بالتدعيم الذي يتم بطريقة انتقائية. وقد بين أن أحد العوامل التي تجعل العادة تستمر هو معدل التدعيم وتوقيته أثناء عملية التعلم(١١٣)، خصوصا إذا تم ذلك التدعيم بشكل غير منتظم (أي ليس من السهل أن يتنبأ به المتعلم). فالطائر الذي يتعلم أن ينقر

على رافعة تحضر له حبات من الطعام عند كل نقرة يوقف النشر بسرعة حينما يجد أن الطعام لم يعد يتبع النقر. أما إذا كانت حبات الطعام تأتيه في السابق على فترات غير منتظمة فان الطير سيستمر في النقر لمدة أطول. وقد ارتأى البعض أن هذا الموقف أشبه مايكون بموقف الطفل إلى حد بعيد. فلا يستطيع أحد الأباء أن يدعم سلوكامعينا (بالثناء أو المكافأة) في كل مرة يحدث فيها. ومن الواضح أن السلوك الذي يتم دون اثابة ما هو إلا مجرد سلوك تم الاحتفاظ به نتيجة للثواب الذي كان غير منتظم في السابق. ومن ناحية أخرى فان تقديم المكافأة على فترات قصيرة منتظمة بدون أي رجوع إلى السلوك الواقعي قد ينجم عنه أفعال غريبة لامعنى لها. فحين أعطيت طيور خائفة حبات صغيرة من الطعام على فترات قصيرة منتظمة بصرف النظر عما كانت تقوم به من أفعال، كانت النتيجة هي أنه مهما كانت الحركة التي تصادف أن قامت بها الطيور حينما كان يظهر طبق الطعام فإنها تصبح في نهاية الأمر مشروطة به. وبنهاية التجربة كان بعض الطيور ينحني، وبعضها الآخر يتمايل برأسه حتى يظهر طبق الطعام من جديد، واستمرت الطيور تفعل هذا عشرة آلاف مرة زيادة بعد أن كان طبق الطعام قد رفع تماما (٣٣٠). ومن الممكن أن تنشأ بعض أنواع اللعب بهذه الطريقة.

التعلم والانتباه إلى التغير

إن مسألة ما إذا كان الثواب الذي يؤدي إلى خفض الدافع، هو شرط لابد منه للتعلم، قد أثارت لمدى طويل بعض القضايا الهامة عن التعلم. ولايمكن هنا أن نذكر إلا ما يتعلق منها بالمشكلات التي تدور حول اللعب. وسنجد أن الاستكشاف، واللعب بالأشياء لمجرد اللعب بها يحدث على وجه الدقة عند الحيوانات حينما تبدو أوفر راحة وأقل انسياقا لحاجاتها الفزيولوجية ومشتقاتها. وتبعا لافتراض «هل» فان هذا لايمكن أن يؤدي إلى التعلم، وإذا أدى اليه فلا بد من أن يكون بسبب دوافع ثانوية.

ويقرر تولمان الذي يعتبر أحد أصحاب نظريات التعلم الكبار في فترة

الثلاثينات والأربعينات من هذا القرن (٣٦٢)، أن الجزاء يساعد على الأداء وليس على التعلم. فالفأر سيتعلم قدرا لا بأس به عن متاهة، حتى ولو لم يكن جائعا ولا يحصل على أي طعام. وهذا مايظهر في تميز أداء هذه الحيوانات عند تعلمها للجري من مدخل المتاهة حتى صندوق الطعام حينما تكون جائعة عن الحيوانات التي لايكون لها خبرة سابقة بالمتاهة. وذلك التعلم الذي يمكن أن يحدث في هذه الظروف، هو أمر يسلم به الآن جمهرة العلماء (٣٥٤)، وإن كانت الحيوانات تتعلم بصورة أفضل حينما تكون جائعة بدرجة معتدلة أو بمعنى آخر عندها دافع وتحصل على مكافأة.

ويمكننا باعادة صياغة نظرية «هل» أن نحسب حساب ذلك بافتراض وجود تأثيرات منفصلة للدافع على كل من التعلم والأداء (١٧٤)، وأن قدرا يسيرا جدا من المكافأة أو المكافأة الثانوية يكون كافيا للتعلم. فمجرد رؤية الطعام، حينما لانكون جوعى، يمكن ببساطة أن يقوم بهذا التأثير، ولكن بالنسبة للأداء فإن الأمر يتطلب قوة العادة بالإضافة إلى قوة الدافع.

وعلى أي حال، فان قدرا متزايدا من الحقائق المتنوعة يتلاءم مع النظرية الأصلية بشكل مربك، فمثلا نجد الفئران التي تخير على قدم المساواة بين الدخول في أحد الممرين في المتاهة التي على شكل حرف (Y)، تفضل الممر الذي يتميز ببعض الجدة أو التغيير، حينما لا يكون هناك أي جزاء آخر. وتبين أن هذا لا يرجع إلى العملية الشبيهة بالتعب التي تكف آخر حركة قام بها الحيوان وتمنعها من التكرار كما يمكن التنبؤ به على أساس إحدى مسلمات (هل) الأخرى (١٣٧)، ولكنه بالأحرى استجابة للتغير في التنبيه الخارجي (٣٤٥).

وقد أظهرت سلسلة من التجارب على القردة قام بها «هارلو» «وبتلر» (Har-low and Butler) أن هذه الحيوانات تتعلم الخروج من الأقفاص المحيرة بدون الحصول على أي مكافأة سوى مجرد أن تتاح لها فرصة العمل مرة أخرى.

وحين وضعت هذه القردة في صناديق ذات شكل واحد مغطاة ومضاءة، فإنها

كانت تقوم في مرات عديدة بعمل فتحة في الصندوق لكي ينظر كل منها إلى قرد آخر، أو إلى قطار كهربائي، أو لمجرد النظر الى الخارج (٦٢، ٦٣، ١٤٩). وحتى صغار القردة التي لم تكن تتناول بعد أطعمة جافة، أو كان لديها أي خبرة يمكن أن تربط بين تناول الأشياء وخفض الدافع الأولى كانت تحاول في أغلب الأحيان أن تعالج بلا توقف بعض الألغاز الصغيرة التي تترك عند طرف أقفاصها(١٥٠)، وقد افترض (هارلو) وجود دوافع للاستكشاف والتناول، حتى يمكنه أن يعلل بها أن التعلم قد يحدث في ظل هذه الظروف. وهذا ما يوحي بأن المثيرات الخارجية تدفع السلوك بنفس الطريقة التي تدفعه بها المثيرات الداخلية التي تنتج عن نقص فسيولوجي. ولكن الحاجة للاستكشاف والحاجة لتناول الأشياء ومعالجتها تتلاءم بسهولة مع ما نلاحظه عن الدوافع المثارة نتيجة للنقص في الجانب الفزيولوجي الذي ينبغي أن يكون بحالة طيبة. وحين نضع دوافع الاستكشاف وتناول الأشياء، واللعب في نفس الفئة مع دوافع الجنس والجوع، فإن هذا يجعل من مفهوم الدوافع مجرد مفهوم عديم الجدوى مثله في ذلك مثل مفهوم الغرائز القديم. كما أنه لايساعد على تفسير عدد كبير من النتائج التي تجعل من الصعوبة بمكان اعتبار «خفض الدافع» هو التفسير الوحيد لمشكلة الدوافع.

إن الحيوانات الجائعة، والبشر الجائعين يعملون من أجل الطعام، ويشتد كدحهم كلما زاد حرمانهم من الطعام، وذلك في حدود معينة بالطبع. ولكننا نجد أيضا أن الحيوانات التي تعاني من إصابة في مناطق محددة من المخ، وكذلك الكثير من الأغنياء رجالا ونساء، يأكلون بشكل زائد عن الحد(٣٥٢). وتتعلم الحيوانات إذا ما كوفئت باعطائها محلولات السكارين، رغم أن هذا لايمكن أن يعوض نقص الطعام بشكل جيد. وزيادة الدافع نحو شرب الماء عن طريق الحقن بمحلول ملحي يزيد من شربه فعلا، ولكنه لايؤدي بالضرورة إلى زيادة القدرة على تعلم أي شيء في سبيل الحصول على الماء(١٦١). وقد نظن هنا أن الاثارة الأكثر أجدى من الاثارة الأقل. كذلك البحث عن الاستثارة يزداد بدلا من أن يقل فزرع أقطاب كهربائية في مناطق معينة من المخ عند الفئران والحمائم والقطط

والإنسان يجعلهم جميعا يضغطون بشكل متكرر وملح على أزرار تتصل بالتيار الكهربائي مسببين لأنفسهم بذلك صدمات كهربائية خفيفة (٢٧٠ ، ٤٧١ ، ١٥٤). ويمكن أن يكون للملل والسأم آثار جديرة بالاعجاب وأتتنا شواهد على ذلك من تجربة على الكبار الذين وضعوا في أسرة مريحة في غرف ساكنة عازلة للصوت وصمت آذانهم كما وضعت نظارات تحجب الضوء عنهم وبذا تمنعهم من الإدراك الحسي تماما. كذلك أحيطت أذرعتهم وأرجلهم باسطوانات تحول دون الشعور بحركة الجسم. وقد كره معظم المتطوعين هذه التجربة كراهية عميقة رغم أنهم من طلاب علم النفس، وكان يدفع له أجر عن ذلك (١١٥ف م، ٣٩٨). ولم يستطع بعضهم أن يستمر فيها أكثر من ساعات معدودة منذ بدايتها والبعض الآخر كان يبحث عن عملية الاستثارة بالقيام بالصفير أو محاولة الحركة. وقد أوردت نتائج التجارب الأصلية أنه ظهر لديهم شعور بعدم القدرة على السيطرة على أفكارهم، مع هلوسات وتحريفات للإدراك.

وقد وجد أن أعراضا أقل تطرفا كالتعب والضجر، أو التبرم وحدة الطبع ترتبط بفقدان الكفاءة التي تحدث عند القيام بأعمال متكررة تستمر فترة طويلة، مثل ملاحظة شاشات الرادار التي نادرا ما تظهر عليها اشارات على فترات متباعدة وغير منتظمة. وغالبا ما يؤدي ادخال بعض التغييرات على العمل، أو على الموقف إلى تحسين الأداء في تجارب تعلم الفئران(١٦١)، ومن معدل الانتاج في المصانع لفترة قصيرة. كما أن العودة إلى الإضاءة الأصلية بعد فترة يكون له نفس التأثير. وحينما يكون للكبار الراشدين الخيار فإنهم ينظرون في أكثر الأحيان إلى الصور غير المألوفة أكثر من غيرها، مثل النظر إلى طائر ذي أربع أرجل أكثر من النظر إلى الطيور العادية، كما أنهم يفضلون الرسوم المعقدة على الرسوم البسيطة والأشكال المثيرة للدهشة لمجرد أنها تختلف عما سبقها(٣٤).

وتبعا لما يراه بيرلين Berlyne (٣٤)، فإن ما يستدعي نشاطات البحث والاستكشاف والمعالجة هو تميز عملية التنبيه بالجدة النسبية والتغير واثارة الدهشة، والتباين، والصراع، والتركيب وعدم اليقين. فمثل هذه الأشياء تنبه

في الكائن الحي العمليات الآلية التي تستجيب للأفعال الطارئة ، أما الجدة المطلقة فيمكن تجاهلها على أساس أنه لامعنى لها ، كذلك قد نتجنب التغير الفجائي ، أما الجدة النسبية التي تتلاءم جزئيا وليس كليا مع خبراتنا السابقة ، والتغير عما كان موجودا من قبل ، وتباين طراز نراه الآن عن غيره ، والصراع الذي يرجع إلى استجابات مثارة في آن واحد ولكنها متناقضة ، أو عدم اليقين الذي يرجع الى اختلاف توقعاتنا عما يحدث بالفعل ، كل هذا يؤدي إلى زيادة تنبيه الفرد . ويؤدي الاستكشاف والبحث إلى خفض هذه الاستثارة . وقد تصبح عملية التنبيه هذه مجلبة للسرور ، وذلك لأنه يتبعها عادة خفض للاستثارة ، فترتبط بالتالي بالجزاء أو المكافأة . كذلك فإن الترقب بل الخوف المعتدل يمكن أن يكون أمرا مثير للاستمتاع باعتبار انها حالات مثيرة للمشاعر*.

ومن الممكن أن يكون هناك تفسيرات أخرى . ذلك أن الكائنات العضوية قد تحتاج قدرا «أمثل» من الإثارة أو التنبيه أكثر من حاجتها إلى خفض الدافع . ونتيجة لهذا فإنه إذا كان مستوى التنبيه الناتج منخفضا جدا ، فإنها ستبحث عن رفعه ، أو إذا كان مرتفعا جدا فإنها تبحث عن خفضه . ومن الممكن أن ينتمي الاستكشاف أو اللعب الى هذه الفئة الأخيرة . أو ربما كان الاستكشاف يخفض الاستثارة ، في حين أن اللعب يزيد منها ، لأنه استجابة الملل والسأم أو لغياب الاستثارة . وقد ارتأى البعض أن المستوى الأمثل من الاستثارة لايعتمد فقط على القدر الحقيقي للاستثارة ، ولكنه يعتمد أيضا على قدرة الكائن على التعامل معها وعلى تصنيفها أوالرمز إليها بشكل أو بآخر(٨٧) .

وقد تحول التركيز من التساؤل حول درجة ونوع الدافعية ، الى التساؤل عن الظروف التي تحدث فيها الاثارة ، من سؤال مثل : لماذا تجري الفئران في ممر معين للمتاهة؟ إلى أسئلة عن نوع الممر الذي تجري فيه في أغلب الأحيان ، وعن طريقة

(*) وهذا ما تعتمد عليه بعض أفلام الإثارة والتشويق ، كأفلام هيتشكوك ، في كسب الجمهور واحراز النجاح المادي (المترجم) .

ترتيب المثيرات التي ستجعلها تتعلم بشكل أسرع، وهل ستكون قادرة على نقل أثر هذا التعلم إلى مشكلة جديدة؟

وأصبحت ملاحظة المؤشرات الخارجية تعتبر ضرورية في تحديد سلسلة الاستجابات التي يكون على التدعيمات أن تقوم بتشكيلها (٣٨٨). وتتضمن تساؤلاتنا حول التعلم أسئلة عن الانتباه ونوع المثيرات التي يميل حيوان ما لأن يستجيب لها (٣٤٤، ٢٣٤). وتقع فئة من هذه المثيرات ضمن دائرة اختصاص علماء الابثولوجيا، الا وهي تلك التي يحددها تكوين الكائن الحي وتعلمه المبكر. وهناك فئة أخرى درسها أصحاب نظريات التعلم، تتمثل في المؤشرات التي اكتسبت قيمة رمزية من التشريط والارتباط مع المكافأة أو الاثابة.

وهناك بعد آخر للاستثارة اعترف به الكثيرون، كبعد هام، وهو شدة الاستثارة. وسنجد أنه يمكن أن يكون هناك أيضا نموذج مفضل من الإدراك الحسي، فيمكن إذا كانت كل الأشياء الأخرى متساوية أن تسود حاسة السمع على حاسة البصر بالنسبة لنوع معين من الكائنات إذا تساوت باقي المتغيرات، أو قد يفوز اللون عن مجرد الأسود والأبيض. على أن أكثر الأشياء التي تشيع ذكرها باعتبارها مثيرة للاستكشاف والبحث هي الجدة، والتغير والاختلاف بوجه عام، سواء أكان يتعلق بالتنبيه الخارجي ذاته أم بحدوثه نتيجة للاختلاف عن توقعاتنا.

وهناك مجموعة من الأسئلة مازالت تحتاج إلى الدراسة مثل: هل يتحدد اللعب بمثيرات لها نفس الخصائص المميزة لمثيرات الاستكشاف؟ وهل يتأثر اللعب بتوقيت التغيير والتكرار، أو بصفات أخرى مميزة مثل التعقيد أو التركيب واثارة الدهشة؟ وهل تعتمد كل أنواع اللعب اعتمادا متساويا على هذه الأشياء؟ كل هذه الأسئلة سندخلها في اعتبارنا فيما يلي من فصول.

اسهام نظريتي الجشطلت والمجال

يعتبر علماء النفس الألمان الثلاثة فرتهيمر وكوفكا وكوهلر الذين كانوا يبحثون في الإدراك في العشرينات من هذا القرن، مسؤولين عن وصف العمليات النفسية

بمصطلح «الجشطلت» الذي يعني حرفيا: شكل أو صيغة أو تكوين كلي Figures or Configuration وقد أظهر عدد من نتائجهم التجريبية اختلافا مع النظرة السابقة عليهم، التي تفسر الإدراك على أساس أنه احساسات منفصلة. فالعرض السريع لسلسلة من الصور الثابتة يظهر لنا حركات متتابعة لشيء أو لشخص على أنه شيء متحرك، أو شخص متحرك (كما يحدث في السينما التي تسمى بالصور المتحركة)، وأن بقعة من اللون على ورقة بيضاء تظهر بشكل مختلف حينما توضع على أرضية سوداء أو رمادية أو ملونة لونا مختلفا. كذلك فإن الحيوانات التي تتعلم اختيار صندوق طعام ذي لون رمادي عادي بدلا من آخر يكون لونه رماديا فاتحا، ستفضل الرمادي الداكن حين تخير بين الصندوق الرماد العادي وآخر رمادي داكن، مما يظهر أنها لم تتأثر بمجرد اللون المطلق لكل منهما، ولكن بالعلاقة بين اللونين في الصندوقين. والدوائر غير المكتملة حين يتم عرضها بسرعة، سترى أنها دوائر مكتملة. وقد أدت مثل هذه النتائج إلى نظرة مدرسة الجشطلت القائلة بأن سلوك الحيوان والإنسان هو وظيفة للمجال الكلي أو الموقف الكلي في أي لحظة محددة وليس وظيفة لمثيرات منفصلة.

وقد طبق كوفكا Koffka في كتاب له سنة ١٩٢٤ (١٩٧) مبادىء مدرسة الجشطلت على نمو الطفل. ويتضمن أحد هذه المبادىء أن الاستجابة تثار بمجرد أن يحدث الإدراك، لأن كلا منهما ينتمي إلى شكل واحد. فرؤية ا البيانو وضرب مفاتيحه ينتميان إلى نمط واحد، ولهذا فإن الإدراك يثير الاستجابة على الفور. والمرور بجرس الباب يجعل الطفل يرغب في دقه، فهناك علاقة بنائية مباشرة بين إدراك نمط معين والفعل الملائم له. وهذا مايصلح لتفسير المحاكاة كما يظهر في: مناغاة الرضيع استجابة للكلام وتنظيف الطفل أو الشمبانزي للأثاث، أو استخدامها لأحمر الشفاه، وادراك النتيجة يثير النزعة لنفس الفعل عند الملاحظ (المشاهد) لأن الفعل هو جزء من نموذج كلي. ويحدث اللعب التخيلي لأن عالم الطفل أقل تمايزا عن عالم الراشد. والطفل لايرى أي تناقض في أن يهدهد او يجلس على عصا كما لو كانت طفلا رضيعا. فمن الممكن لقطعة الخشب أو الدمية

أن تهدهد، أما عدم تطابق ملامحها الأخرى مع مفهوم «الوليد» فهو أمر غير متعلق بالموضوع. فالطفل لا يجعل لعالمه أرواحا وإنما هو فقط لم يتعلم بعد تمييز ماهو حي عما هو غير ذلك. ولما كانت مدركاته أقل تمايزا (من الكبير)، لذا يقوم بأفعال تبدو بالنسبة للراشد غير ملائمة للموقف.

وقد قام كورت ليفين Kurt Levin (١٨٩٠ - ١٩٤٧) الذي كان في الأصل أحد أعضاء مدرسة الجشطلت في برلين، بتوسيع وتنمية الكثير من مفاهيم هذه المدرسة في نظريته عن «المجال» (٢١٧). فسلوك الفرد يعتمد على الموقف الكلي الذي يجد نفسه فيه. ويختلف في استجاباته تبعا لسنه وشخصيته وحالته الراهنة، وكل العوامل الموجودة في بيئته في لحظة معينة. ويتوقف اعتبار منطاد ما على أنه دمية مسلية أو شيء ينطوي على خطر، على سن الطفل ودرجة نموه، كما يتوقف على السياق الذي يراهافيه. وقد يكون الطفل سلبيا في موقف ما، وخجولا في موقف ثان، وعلى سجيته في موقف ثالث. وقد يحول حضور الأم الموقف المفزع بالنسبة للطفل الصغير إلى موقف سار. ويختلف عالم الطفل حينما يكون متعبا أو جائعا. كما أن هذا العالم يكون مختلفا بالنسبة إليه في سن السنتين عنه بالنسبة إليه في سن الرابعة حتى ولو كانت الخصائص الطبيعية للبيئة قد بقيت كما هي. وتبعا «لليقين» فإن علم النفس ليس هو النظام الوحيد الذي تحلل فيه الحقائق التي يعتمد على بعضها البعض بشكل كلي. فهذا هو نفس الحال في علم الطبيعة أيضا. فالمجال الفيزيائي يوصف بمصطلحات القوى المتبادلة التأثير. والأمر مشابه لذلك في الموقف النفسي الكلي، حيث يمكن أيضا أن يشار إلى الحقائق الخاصة بالشخص وبيئته على أنها مجال من القوى. والبناء الدينامي لهذا المجال يمكن أن يوصف بمصطلحات المفاهيم الرياضية الطوبوغرافية أو بمفاهيم الهندسة الفراغية وتحدد «المتوجهات» (Vecfors) في المجال الطبيعي، القوى من خلال خصائص مثل الاتجاه والقوة. ويتحدد اتجاه أفعال الطفل بواسطة «التكافؤات» (Valences) الايجابية والسلبية في المجال السيكولوجي. فاللعبة التي يكون لها مكافىء إيجابي هي تلك التي يقترب منها أما الشيء ذو القيمة السلبيةفهو الذي

يؤدي به إلى الانسحاب. ويمكن أن يعبر بالرسم عن الميل (interest) مثلا بتصور موقف يوجد فيه دمية في مكان معين. وتقاس جاذبية هذه الدمية بعدد الحركات التي يقوم بها الطفل في اتجاهها. ومن الممكن اكتشاف تأثير العقبات على سلوكه باغلاق الممر المباشر للطفل نحو لعبة جذابة. وكلما صغر الطفل قل تمايز حاجاته ونشاطاته والدور الذي تلعبه الأسرة والأصدقاء. ويكون النمو في اتجاه الوصول إلى تمايز أكبر. وتكون الحدود في المجال السيكولوجي للطفل أقل ثباتا عنها في مجال الراشد. فهو أكثر قابلية للتأثر بسهولة وتوجد أيضا طبقات أفقية في مشروعات الواقع وطبقات متنوعة مما هو غير واقعي. وأكثر هذه المشروعات وهما هي مشروعات الأحلام والرغبات حيث يمكن للفرد أن يقوم بما يشاء ويحصل على مايرغب فيه في الخيال. وتنتج بعض خصائص لعب الأطفال من خلط الواقع بالرغبات. فيكون معنى الأشياء والأدوار الخاصة للطفل مختلفة. فقطعة من الخشب يمكن أن تهدهد كطفل صغير في دقيقة ويلقى بها في الدقيقة التالية.

وحيث أن الأشياء لم تكتسب بعد خصائصها الثابتة فإن البدائل تكون مقبولة بشكل أكبر رغم أن هذا يتغير في المواقف المختلفة.

ورغم أن نظريات الجشطلت والمجال لم تعد اليوم مقبولة بوجه عام كنماذج كافية إلا أن تجارب مدرسة الجشطلت قد ساعدت على إحداث ثورة في نظريات الإدراك والتفكير. فترجمة المشكلات النفسية إلى مسائل عن الاتجاه والقوة للمجموعات الفرعية في مجال جيوجرافي قد انتج بعض التجارب الهامة. وسنذكر فيما بعد تلك التجارب التي عنيت بتأثيرات منع الطفل عن الدمى الجذابة التي يمكن أن يراها، والشروط التي يمكن للأطفال بمقتضاها أن يتقبلوا أشياء بديلة لأغراض اللعب.

نظرية جان بياجيه عن اللعب

أدت مطالبة علماء نفس الطفل بنصائح عملية، عن الصعوبات السلوكية والتربوية، إلى بحوث عن اللعب باعتباره أساسا أداة للطرق التطبيقية في التربية

والعلاج. وقدتم التوفيق بين عدد من التفسيرات المأخوذة من النظريات الموجودة وبالدرجة الأولى الفرويدية الجديدة، والسلوكية الجديدة عند هل (٢١٦). ومن ناحية أخرى فإن علماء النفس الذين يدرسون النمو السوي قد اهتموا إلى حد كبير بالوصف والتصنيف المبني على الواقع. وقد قسم عالم نفس الطفل شتيرن Stern اللعب إلى لعب فردي ولعب اجتماعي، وكل من هذين النوعين يحتوي على أنواع فرعية. ويتضمن اللعب الفردي السيطرة على الأشياء في ألعاب بناءة وهدامة، وتحويل الأشياء والأشخاص بواسطة التشخيص. بينما يتضمن اللعب الاجتماعي ألعاب المحاكاة والقتال. وهناك عالمة أخرى من علماء نفس الطفل وهي شارلوت بوهلر Charlotte Buhler (٥٦) التي تصنف اللعب إلى ألعاب وظيفية يستخدم فيها الطفل أجهزته الحسية ـ الحركية، وألعاب تقوم على الايهام والخداع، وألعاب سلبية مثل مجرد النظر إلى الكتب، وألعاب تركيبية. وستكون هذه الموضوعات وكذلك تعريفات اللعب في ضوء اللذة التي يحس بها الطفل من ممارسة وظائفه الخاصة به، وفي لذة كونه سببا لهذه الوظائف، عناوين أساسية لفصول قادمة.

وهناك استثناء عام لكل ذلك نجده في علم النفس الارتقائي عند جان بياجيه Jean Piaget (المولود سنة ١٨٩٦)، وهو أستاذ في جامعة جنيف، ومدير لمعهد روسو Rouseau*. وقد كان أصلا عالما في علم الحيوان يدرس القواقع. وكان قد بدأ مؤلفاته هائلة العدد في سن العاشرة (١١٦). وقد أدى به تدريبه البيولوجي وميله إلى الفلسفة، وخاصة نظرية المعرفة، إلى دراسة النمو العقلي للأطفال اعتقادا منه بأن التحليل المنطقي للخبرة المعرفية يمكن أن يتضح من الحقائق التي تدور حول كيفية وصول الأطفال بالفعل إلى التفكير المنطقي. ويعود مرة أخرى في أبحاثه الأخيرة خاصة إلى استخدام النماذج المنطقية لتحليل نتائجه على تفكير الأطفال في أعمال مختلفة.

---

* توفي بياجيه في أواخر سبتمبر عام ١٩٨٠ عن عمر يناهز الرابعة والثمانين. [المترجم].

ونظرية بياجيه في اللعب ملتصقة عن قرب بتفسيره لنمو الذكاء (٢٨٣). وهو يسلم بوجود عمليتين يعتقد أنهما أساسيتان لكل نمو عضوي، وهما: التمثل assi-milation والمواءمة accomodation وأبسط الأمثلة على التمثل هو الأكل. فالطعام يتغير في أثناء عملية ادخاله للجسم ويصبح جزءا من الكائن العضوي. أما المواءمة فهي توافق الكائن العضوي مع العالم الخارجي كما يتضح مثلا في وضع الجسم، وفي تغيير الطريق لتجنب عقبة، أو في انقباض عضلات العين في الضوء المبهر. وتتكامل هاتان العمليتان وتتضمن كل منهما الأخرى. فإذا كانت أجزاء الطعام المطلوب من الحيوان تمثلها كبيرة يكون عليه أن يفتح فمه فتحة واسعة. وهناك عدد من العمليات البدنية والكيمائية التي تحدث في الكائن العضوي لكي توائم بينه وبين نوع الطعام الذي سيتقبله، وتغير في نفس الوقت ما تم هضمه. ويستعمل بياجيه مصطلحي التمثل والمواءمة، بمعنى أوسع لكي ينطبق على العمليات العقلية. فيشير التمثل إلى أي عملية يغير بها الكائن العضوي المعلومات التي يستقبلها، بحيث تصبح جزءا من التكوين المعرفي لديه، على هذا النحو يكون هضم المعلومات. أما المواءمة فتعني أي توافق يكون على الكائن أن يقوم به إزاء العالم الخارجي حتى يتمثل المعلومات. ويرجع النمو العقلي إلى التبادل المستمر النشط للأدوار بين التمثل والمواءمة. ويحدث التكيف الذكي حينما تتوازن العمليتان أو تكونان في «حالة اتزان»، ولكن حينما لا تكونان كذلك فإن المواءمة أو التوافق مع شيء ما يمكن أن يتغلب على التمثل. وهذا ما ينتج عنه المحاكاة. وبالمقابل فإن التمثل قد يتغلب بدوره كما يحدث عند ملاءمة الانطباع مع الخبرة السابقة وتكييفها لحاجات الفرد، وهذا هو اللعب. إنه تمثل خالص يغير المعلومات المتحصلة لتتلاءم مع متطلبات الفرد (٢٨٥). . ويكون اللعب والمحاكاة جزأين متكاملين لنمو الذكاء، ويمران نتيجة لهذا بنفس المراحل.

ويميز بياجيه أربع فترات رئيسة في النمو العقلي ينقسم كل منها إلى عدد من المراحل الفرعية. فنجد أن المراحل الحسية- الحركية تبدأ من الميلاد وحتى حوالي

الشهر الثامن عشر من عمر الطفل. ويبدأ الطفل تبعاً لما يراه بياجيه بانطباعات غير متآزرة تأتيه من حواسه المختلفة التي لا يكون قد أصبح بعد قادرا على تمييزها عن استجاباته من الأفعال المنعكسة. وهو يكتسب تدريجيا أثناء هذا الوقت الاحساس والتآزر الحركي والتوافقي اللازمين لإدراك الأشياء ومعالجتها في المكان والزمان وأن يرى الترابط السببي بينها.

وفي المرحلة الرئيسة التالية التي تدعى بالمرحلة التصويرية من حوالي سن السنتين الى سن السابعة أو الثامنة تتكرر هذه الانجازات على المستويين الرمزي واللفظي. فبدلا من مجرد القدرة على تخيل الأشياء في حالة غيابها، يتعلم الطفل أن يرمز إلى عالم كامل من الأشياء والعلاقات بينها. ولكنه لا يزال غير قادر على أن ينظر لهذا من وجهة نظر أخرى إلا وجهة نظره الخاصة به. وهذا «التمركز حول الذات» egocentrism ليس هو الذاتية أو الأنانية، ولكنه اهتمام اجباري بجانب واحد من أي واقعة. وهذا ما يجعل التفكير المنطقي مستحيلا حيث أن العمليات المنطقية تتضمن القدرة على عكس أجزاء سلسلة من التفكير ورؤية ما تتضمنه من خلال عدد وجهات النظر. والطفل لا يستطيع في هذه المرحلة تجميع الأشياء على أساس خصائصها المشتركة. فهو يصنف الأشياء بطريقة توفيقية، ويضع شيئا إلى جانب شيء آخر لأن شيئا من كل منهما قد جذب انتباهه. ويعطي أسبابا لما يقوم به من أفعال بطريقة مشابهة. فالبالون يطير لأنه أحمر وعليه شريط من الخيط. أما مفاهيم العدد والكم والزمان والمكان والعلبة فهي مفاهيم قبل - منطقية. فإذا ملأنا إناءين متماثلين بسائل ما حتى مستوى واحد، ثم فرغ أحدهما بالتساوي في إناءين آخرين متماثلين، فإن الطفل الصغير سينفي أن السائل في الإناءين متساو في كميته مع السائل الذي كان في الإناء الأول. ذلك أنه ينتبه فقط إلى جانب واحد من المسألة وهو ارتفاع مستوى الماء في الآنية. وهو غير قادر حتى الآن على الأداء العقلي القائم على العودة بالعملية إلى الخلف. وهي أن يقوم في الخيال بتفريغ السائل في الإناءين النصف ممتلئين معاً.

وفي المرحلة الرئيسة الثالثة في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة، يصبح الطفل

قادرا على عكس العمليات في ذهنه ولكن هذا يحدث فقط في الحالات العيانية. فمع النمو يصبح الانتباه «لا مركزيا». وتصبح العمليات القابلة للقلب الذهني ممكنة في البداية ثم متآزرة مع بعضها البعض بحيث يمكن رؤية علاقة معينة على أنها مثال على فئة بأكملها. وتصبح هذه العمليات في سن المراهقة فقط مجردة تماماً عن كل الامثلة العيانية، ويمكن التوصل إلى البرهان المنطقي الصوري الذي لاتكون الوقائع متعلقة به.

وتتكون المفاهيم في كل مرحلة بالخبرة ومن خلال تبادل الأدوار والتوازن بين أنشطة التمثل والتواؤم، فالخبرة وحدها لاتكفي. وهناك حدود فطرية للنمو في كل مرحلة ترجع جزئيا إلى مرحلة نضج الجهاز العصبي المركزي للفرد (١٧٩)، كما تعزى جزئيا إلى خبرته في كل من البيئتين المادية والاجتماعية، ويكون التعاون مع الآخرين وتبادل الأفكار، فيما بعد، أمراً هاماً لأنه يجعل الفرد ينظر إلى الأشياء من خلال العديد من وجهات النظر المختلفة. وهذا أمر جوهري لرؤية المضامين والتناقضات المنطقية.

ويبدأ اللعب في المرحلة الحسية ـ الحركية. ويقوم تقدير بياجيه لهذا على أساس الملاحظات التفصيلية والتجارب البارعة، إن لم نقل المحكمة من الناحية المنهجية، والتي أجراها على أطفاله الثلاثة فيما بين سنتي ١٩٢٥ و١٩٢٩ (٢٨٤). وتبعا لما يراه بياجيه فإن الطفل حديث الولادة لا يدرك العالم في شكل أشياء دائمة توجد في المكان والزمان. وفي أرجاع الطفل الوليد يكون الحكم عن طريق الاختلاف، فالزجاجة التي تكون غائبة عن النظر بالنسبة له هي زجاجة فقدها إلى الأبد. وهو قد يتابع نقطة من الضوء المتحرك حينما تكون في مستوى نظره، ولكن لايكون هناك أي استجابة لها حينما تختفي. وحينما يرضع الطفل بعد ذلك بقليل لا يكون ذلك فقط استجابة لاثارة فمه، ولكنه يقوم بحركات المص في الفراغ ويستمر في التفرس في شيء ملفت للانتباه إلى أن يختفي عن نظره. وكل هذا لا يعد لعبا لأنه مجرد استمرار في لذة التغذية والنظر. والآن يبدأ سلوك الطفل يتجاوز مرحلة الأفعال المنعكسة. إذ أصبحت عناصر جديدة مدرجة في الرجع

الدائري بين المثيرات والاستجابات، ولكن تظل أنشطة الطفل مجرد تكرار لما فعله من قبل. ويسمى بياجيه هذا «بالتمثل الاسترجاعي»: وهو عمل ما عمل من قبل حينما تكون مثل هذه الأفعال جيدة داخل حدود قدرة الطفل.. ومثل هذه الأنشطة التي تكون «مقصودة لذاتها» هي بشائر اللعب.

والواقع أن النمو الحس / حركي المبكر لا يتم وصفه بشكل كافٍ بواسطة الأفعال المنعكسة المنفصلة التي توسعها الخبرة. ذلك أنه يوجد بالفعل عند الميلاد بعض الاتساق بين بعض المستقبلات الحسية وبعض الحركات (٣٧٩). كما يتم الغاء الكثير من الأفعال المنعكسة الموجودة عند الوليد الجديد بدلا من ضمها إلى الحركات الارادية التالية (١٠، ٣٦٦). ومع هذا فالأمر يتطلب على أي حال افتراضا ما عن تبادل الأدوار بين الاستقبال والتعديل في المعلومات. و«المران» التلقائي المتمثل في المناغاة والتلويح بالقبضة، إلى غير ذلك مما هو موجود عند كل الأطفال الاسوياء، وهو على الأرجح ما نعنيه بهذا كله(٦).

ولم يكن بياجه بحاجة إلى افتراض نزعة خاصة باللعب. حيث إنه ينظر إليه كمظهر للتمثل، أي أنه تكرار لإنجاز ما حتى تتم مطابقته وتقويته. ففي الشهر الرابع من الحياة تصبح الرؤية واللمس متسقين، ويتعلم الطفل أن دفع الدمية المدلاة من فراشها سيجعلها تتأرجح أو تحدث صوتا. وبمجرد تعلمه لهذا الفعل سنجد أنه يكرره مرة بعد أخرى، وهذا هو اللعب.

وتتبع اللذة «الوظيفية» لذة أن «يكون المرء سببا» في تكرار الأفعال بمجرد السيطرة عليها وذلك أثناء المراحل الفرعية المتتالية في المرحلة الحسية ـ الحركية. وحينما يتم تعلم كشف الاغطية عن الدمى والأشياء الأخرى لاكتشافها، يصبح كشف الأغطية والستائر في حد ذاته لعبة مثيرة لسرور الطفل في الشهر السابع وحتى الشهر الثاني عشر. وفي هذا الوقت أيضا فان أي نتيجة يصل إليها الطفل بطريقة عرضية، يمكن أن يقوم بتكرارها بشكل أقرب ما يكون إلى الطقوس. فاللعب لم يعد مجرد تكرار لما كان ناجحا، ولكنه يصبح تكرارا مع تنويعات. ورغم هذا فما أن يبلغ الطفل ما بين الشهر الثاني عشر والشهر الثامن عشر من

عمره حتى يكون هناك من التجريب النشط المنتظم. ففي هذا الوقت تكون الاحتمالات المنوعة لما يمكن عمله بالأشياء قد أصبحت متسقة. وهذا ما يسمح للطفل بأن يميز أفعاله عن الأشياء التي توجه إليها. وهذه هي بداية الاستكشاف المنظم والسعي وراء كل ما هو جديد. وفي المرحلة الأخيرة من الفترة الحسية ـ الحركية يصبح وجود الفعل في غياب الأشياء ومعها، وكذلك الرمزية والادعاء والايهام، يصبح كل ذلك أموراً ممكنة.

ويميز اللعب الرمزي أو الإيهامي فترة الذكاء التصوري التي تبدأ من حوالي سن السنتين إلى السابعة من العمر. وتقوم نظرية بياجيه عن هذه المرحلة على أساس ملاحظاته للكلام التلقائي للأطفال ولاجاباتهم عن الأسئلة، وعلى تجارب أكثر حداثة على مفاهيم الأطفال عن العدد والمكان والكم وما إلى ذلك. وسنجد ابتداء أن التفكير يتخذ شكل الأفعال البديلة التي مازالت تنتمي إلى نهاية مرحلة النمو الحسي ـ الحركي. فيستخدم الخرقة المعقودة كما لو كانت طفلاً رضيعاً، كما تستخدم الأفعال الملائمة لشيء ما إزاء شيء آخر بديل عنه. وتبعا لبياجيه فإن الصور تنتج من التوافقات الجسمية التي نقوم بها إزاء شيء ما في غيابه، وحدوثها بدون حركات كاملة وصريحة هو أساس الصور. وابتداء تقوم هذه الأفعال المدمجة في الذات مقام الشيء كرموز عيانية، ولكن فيما بعد تعمل كاشارات تدل على الشيء أو تعنيه. واللغة ما هي إلا مجموعة من الإشارات الاجتماعية المعدة من قبل ـأي الكلماتـ التي تساعد هذه العملية، ولكنها ليست جوهرية لها، ويكون للعب الرمزي والايهامي نفس الوظيفة في نمو التفكير التمثيلي كما كانت وظيفة اللعب التدريبي في المرحلة الحسية ـ الحركية. إنه تمثل خالص، ونتيجة لهذا فإنه يكرر وينظم التفكير في شكل صور ورموز تمت السيطرة عليها من قبل مثلما يحدث في توجيه الأسئلة لمجرد السؤال، وفي رواية الحكايات بمجرد الإحساس بالمتعة في روايتها. ويؤدي اللعب الرمزي أيضا وظيفة تمثل الخبرات الانفعالية للطفل وتقويتها. فأي شيء على درجة من الأهمية حدث من قبل يعاد استرجاعه في اللعب. ولكن ما حدث في الواقع يحرف في اللعب حيث أنه لم يتم القيام بأي

مجهود للتكيف مع الواقع. ورغم هذا فإن الطابع الخاص للعب الايهامي يشتق من الطابع الخاص للعمليات العقلية للطفل في هذه المرحلة، أي وضعه المتمركز حول الذات، وبالطابع الفردي الزائد للصور والرموز التي يستخدمها. ويصبح اللعب الايهامي أثناء المرحلة التصورية بشكل متتابع أكثر تفصيلا وتنظيما. ومع الخبرة المتزايدة بالبيئة المادية والاجتماعية يوجد تحول نحو تصور الواقع أكثر دقة. ويتضمن هذا بشكل متزايد كلا من المران الحس ـ حركي والمران العقلي، بحيث يصبح اللعب تركيبيا ومتكيفا مع الواقع ويكف عن أن يصبح مجرد اللعب فحسب. ويصبح الطفل في نفس هذا الوقت أكثر تكيفاً في الناحية الاجتماعية، ويحتاج نتيجة لهذا إلى أن يلجأ بشكل أقل للبدائل الرمزية ولتحريف الواقع.

وتتعدل الرموز والمعتقدات الفردية من خلال التعاون مع الآخرين، ويحدث جزئيا نتيجة لهذا أن يصبح الاستدلال واستخدام الرموز أكثر منطقية وموضوعية في الفترة من سن الثامنة وحتى الحادية عشرة من العمر. ويصبح اللعب الآن محكوما بالنظام الجماعي وقوانين الشرف، ولذلك فإن الألعاب ذات القواعد تحل محل اللعب الفردي والرمزي الايهامي للمرحلة السابقة المبكرة. ورغم أن الألعاب ذات القواعد تتبنى بشكل اجتماعي وتبقى حتى سن الرشد، إلا أنها مازالت تبدو تمثل الواقع بدلا من التكيف للواقع. فقواعد اللعبة تجعل إشباع الفرد في إنجازه الحسي ـ الحركي والعقلي وانتصاره على الآخرين إشباعاً مشروعاً ولكنها ليست مكافئة للتكيف الذكي للواقع.

وتعطى نظرية بياجيه للعب وظيفة بيولوجية واضحة باعتباره تكرارا وتجربة نشطة «تهضم عقليا» المواقف والخبرات الجديدة. وتقدم لنا وصفاً متماسكاً لنمو الانشطة المتتابعة ابتداء من هز الشخشيخة المعلقة إلى إخراج القصص إلى حيز التنفيذ والألعاب الخشنة أو الصيد. ولكن هناك صعوبات يرجع بعضها إلى أن بياجيه يركز على ما يمكن أن يستنتج عن الوضع المنطقي لاستدلال الأطفال استنتاجا من أخطائهم بدلا من تحديد نوعية الظروف التي تحدث هذه الأخطاء بمقتضاها. وقد صممت طرائق للكشف عن سياق الأفعال التي تؤدي إلى الحلول

الخاطئة أو الصحيحة. وقد نتج عن هذا بيانات جوهرية ليست محل شك. ولكنها لا يمكن أن تؤدي إلى معلومات دقيقة عن العوامل النوعية التي تؤثر على نتيجة معينة. وهذا هو النقد الذي شاع تقديمه لنظرية بياجيه.

وإن الافتراض القائل بأن اللعب هو تمثل خالص ليسمح لنا بأن نتنبأ بأن طفلا ما سيلعب بمجرد سيطرته على أي نشاط. وأن هذا اللعب سيتميز بخاصية تحريف الواقع لكي يتفق مع حاجات الطفل. ولكن هذا الافتراض لا يحدد لنا الدرجة التي يمكن لمثل هذه التحريفات أن تعدل بواسطة الخبرة في مستوى معين من العمر. فهل لا بد من ظهورها مثلا عند طفل الخامسة، جيد التوافق، المزود جيدا بالمعلومات؟ وهناك خطأ منطقي معين يصنعه التدقيق الاحصائي عن عدد الأطفال الذين درسوا، والنسبة المئوية لهذا كله، كما يمكن أن نقول أي شيء عن حسابات التباين في النتائج التي أسهم فيها التباين في الطريقة التي قدمت بها الأعمال التي كانت تدور بطريقة منظمة على الأطفال في التجارب، إلا أن هذا ما كان يميز دراسات بياجيه. ولكن المحاولات التي قامت لترجمة دراسته هذه إلى شكل تجريبي أكثر إحكاما كان يصعب في أغلب الأحوال أن تفسر بالرجوع إلى نظريته. فنجد على سبيل المثال أن الكثيرين من الأطفال الأمريكيين يصلون إلى مراحل الاستدلال في وقت مبكر عما جاءت به دراساته مع أطفاله السويسريين. وكذلك فرغم أن بياجيه يذكر أعمارا محددة، يتم عندها الوصول إلى انجازات معرفية معينة، إلا أنه يضمن في كل مكان من نظريته القول بأن الخبرة، مثلها في ذلك مثل النضج، تحدد كل هذا. وقد دُرِّس مفهوم صعب، هو مفهوم الجاذبية النوعية، في وقت قصير نسبيا لمجموعة من الأطفال النابهين في الخامسة والسادسة من العمر عن طريق برنامج خطط بعناية. فكانوا يغمرون في الماء أشياء من مختلف المواد والأحجام والأوزان، ثم يقومون بوزن كمية الماء المزاح (٢٦٨) ـ. وهكذا تعلموا هذا المفهوم بهذه التجارب الموجهة. ومثل هؤلاء الأطفال الذين في الخامسة من عمرهم لم يكونوا بأي شكل في المرحلة «قبل المنطقية» في تفكيرهم. ويمكن أن نبرهن على أن ما تأثر بالتعلم هو مجرد الوقت الذي وصلوا فيه إلى

المفهوم وليس التتابع في الاستدلال المنطقي.

وهناك افتراضات رئيسة ثلاثة لازمة لنظرية بياجيه، فنظريته تتضمن أن النمو العقلي يجري في تتابع يمكن أن يتقدم أو يتأخر، ولكنه لا يمكن أن يتغير هو نفسه بالخبرة، وأن التتابع ليس مستمرا، ولكنه مصنوع من عدد من المراحل يكون على كل منها أن يكتمل قبل أن تبدأ محاولة الخطوة المعرفية التالية (١٧٨). وأن التتابع يمكن أن يفسر في ضوء نوع العمليات المنطقية المتضمنة فيه. فهناك من الأدلة مثلا ما يشير إلى أن بعض مفاهيم العدد هي أكثر سهولة باستمرار من بعضها الآخر (٢٨٣). ورغم هذا فقد تبين أيضا أن هذه التتابعات لا تنتج فقط من نوع العمليات المنطقية المتضمنة (٤٥)، ولكنها يمكن أن تعتمد على بعض الخبرات النوعية- أي خبرات القياس- التي نادرا ما تكون عند الأطفال في هذه الأعمار في مجتمعنا*. ويمكن أن تتمثل الصعوبة الرئيسة في عدد الوحدات المطلوبة في عمل ما، وليس في العملية المنطقية المتضمنة فيه. فقد وجد بياجيه مثلا أن أطفال الخامسة يكونون غير قادرين على نقل التتابع الصحيح لمجموعة من الخرز في عقد، أو في ثياب دمية في خيط واحد. ولكن حينما يخفض عدد الخرزات إلى أقل من سبعة، فإن الأطفال الأصغر سنا ينجحون في هذا العمل، وعلى ذلك فإن عدد الوحدات، وليس القدرة على متابعة التسلسل، هو ما يجب أن يمثل صعوبة في هذا العمل. وأن الكثير مما وصفه لنا بياجيه جيد وليس محل شك (٢٢٥، ٣٣٥)، ولكن الأمر مازال يحتاج لمزيد من الأدلة لكي نقرر ما إذا كان تفسيرها في ضوء نظرية نمو التكوينات المنطقية في الفرد بواسطة الاتزان المتتابع بين استيعاب المعلومات والتوافق مع هذه المعلومات هو أحسن تفسير. وإذا كان بياجيه على صواب، فأيا كانت العوامل التي تحدد النمو العقلي فإنها تحدد أيضا نمو اللعب.

ويميز بياجيه بين اللعب باعتباره تكرارا لفعل سبقت السيطرة عليه، وتكرار

* تقصد المؤلفة بالطبع المجتمع الإنجليزي. ولكن هذا ينطبق أيضا على مجتمعنا العربي بشكل واضح. [المترجم].

نشاط ما لكي يتم فهمه. فالنوع الأخير هـو البحث أو الاستكشاف ويتضمن التواءه مع الواقع، أمـا في اللعب فعلى العكس من ذلـك يتم تكييف الواقـع لحاجات الطفل الخاصة به. وينتهي اللعب في صورته كتمثل «خالص» في نهاية مرحلة الذكاء التصوري مع فتور نزعة «التمركز حول الذات».

« تعليـــق »

إن كلا من النظريات السابقـة تتعلق بمجموعـة من المشكلات عن اللعب تختلف اختلافا طفيفا عن بعضها البعض. فنظرية فـرويد تعني بـالعلاقـة بين اللعب التخيلي والانفعال، أما بياجيه فيتعامل مع اللعب باعتباره مظهرا للنمو العقلي. ونجد أصحاب الاثولوجيا يهتمون بالتطور والدلالة البيولوجية والسببية لهذا السلوك الذي يبدو أنه بدون هدف ولا يتعلق بشيء. بينما نجد أن أصحاب نظريات التعلم لم يكونوا ليهتموا باللعب إلا لأنه يتضمن تعلماً واستجابة منتقاة للتنبيه. ويلاحظ أن الأسئلة التي تدور حول الإثارة الانفعالية والإدراك والتعلم ووجهات النظر البيولوجية والارتقائية لم تعد معزولة كلية عن بعضها البعض. ومن الممكن الآن أن نربط بين بعض الموضوعات التي كانت تبدو مختلفة تماما. ولكن هذا لا يعني أن نفس المجموعة من الظروف تنطبق بالضرورة على كل حالة من حالات اللعب. وستوضح الأمثلة التي نقدمها في الفصل التـالي عن لعب الحيوانات أن ذلك أمر بعيد عن الاحتمال. . .

الفصل الثالث

لعب الحيوانات

ورد في تقرير لمدير حدائق الحيوان في «بازل» بسويسرا (١٥٦) أن دبا كان يقوم أثناء فترة راحته من التدريب على أداء بعض الألعاب، باعتلاء دراجته من تلقاء نفسه والدوران بها عدة دورات. ومن الجلي أنه لم يفعل ذلك لأي سبب آخر سوى مجرد ميله إلى هذا النشاط لذاته. وقد وصفت نغمة الرقص المتقنة التي تصدر عن طائر السمان ويرقص عليها رقصته الفردية، مثلها في ذلك مثل غناء العصفور، وصفت كلها بأنها استمتاع واضح تقوم به الطيور لغير ما هدف. وهي بذلك تشتمل على عنصر من اللعب حتى لو كان الهدف النهائي لهذا النشاط هو غرض حيوي مثل الغزل أو بناء العش (8).

ولكن التفسير الذي يوحي به هذا النشاط إلى الإنسان الذي يلاحظه، إذا ما شبهه بمشاعره الخاصة، ليس هو التفسير الصحيح. فخير ما يوصف به الأداء التلقائي للحيوانات المدربة، مثل دب بازل السابق، هو أنه وظيفة للتعلم. والأنشطة التي اقترنت بالحوافز أو اتفق حدوثها معها، مثل الطعام والشراب أو تجنب الألم، تميل إلى أن تتكرر لبعض الوقت دون الحصول على المكافأة، وعلى الأخص تحت ظروف معينة من التدريب (انظر الفصل الثاني). ورؤية الدراجة، وهي اشارة هامة للدب في تدريبه الأصلي، قد تكون كافية لكي تجعله يحاول القيام بدورات قليلة.

وقد وجد أن اللعب أكثر تكرارا، وعلى أشكال أكثر تنوعا عند الحيوانات «العليا» منه عند الحيوانات «الدنيا» (٢٥). لأن مكان النوع في شجرة التطور يتحدد جزئيا بمدى تعقيد التركيبات الجسمية للكائن ووظائفه التي ترتبط بدورها بالقدرة على التعلم وتنوع السلوك، فمن المرجح أن يكون هناك ارتباط بين القدرة

على التعلم واللعب. إلا أن هذا يتركنا أمام عدد من المسائل المحيرة التي لا نجد لها جوابا. فمثلا: لماذا تلعب الحيوانات الصغيرة أكثر مما تفعل الحيوانات الكبيرة؟ ولماذا يأخذ اللعب أشكالا خاصة في الأنواع المختلفة من الحيوانات؟

والخطوة الأولى التي ينبغي أن نخطوها نحو توضيح مثل هذه المسائل، هي أن نحاول تصنيف الأنشطة التي أطلق عليها كلمة «لعب». إنها تقع على وجه التقريب تحت أربعة عناوين: أولها هو النشاط العام وهو يحدث عندما لا يكون النشاط استجابة مباشرة لمثير معين مباشر من البيئة. ومن أمثلة ذلك مرح الخراف والجداء، وما تقوم به من وثب. وهي تتأثر في ذلك بالأحوال والظروف البيئية من دفء وطقس. وتتفق التقارير بالنسبة لأنواع متعددة من الحيوانات على أن الحيوانات تكثر من اللعب في حالات الجو الأحسن بالنسبة لها. فالأبقار الإنجليزية الأليفة(٥٤) تفضل اللعب في الجو الصحو، بينما تلعب الأسود في الأيام الباردة أكثر مما تلعب في الأيام الحارة (٧٧). كما يكثر لعب الحيوانات بعد اطلاق سراحها من الحبس مباشرة، أو حتى بمجرد أن تفرش لها طبقة جديدة لتنام عليها في مرابضها. وقد ورد في التقارير أن الحيوانات الأسيرة أكثر لعبا من الحيوانات البرية. ولكن ليس من بين هذه الظروف جميعاً ما يكفي لتفسير نشاط اللعب تفسيراً كاملاً. وهذا لا يعني أن الظروف والمثيرات الخارجية التي تؤيد حدوث اللعب ليس لها علاقة بالموضوع، بل إن الأمر على العكس من ذلك، إذ إنها تشكل جزءا هاماً من هذا التفسير. ولكن في الحالات التي يكون فيها أحد المثيرات الخارجية، أو عدد محدود جداً منها كافياً لتفسير نشاط ما، فنادراً ما تستخدم كلمة «لعب» في هذا الصدد.

والمجموعة الثانية من ضروب النشاط التي أطلق عليها كلمة «لعب» تتكون من أجزاء من الأنماط السلوكية التي تؤدي عادة إلى انجاز وظيفة حيوية محددة كما هو الحال بالنسبة للطعام والقتال وأنشطة التوالد حينما تحدث خارج السياق الملائم لها، أو حينما لا تحقق الغرض الأصلي لها. (انظر الفصل الثاني). ومن أمثلة هذا النوع ألعاب الاقتتال التي لا ينتج عنها اصابات، والمطاردة والانقضاض على

أشياء غير مناسبة، واللعب الجنسي بين حيوانات لم يكتمل نضجها الجنسي، كل هذه أمثلة على هذه المجموعة الثانية من ضروب النشاط الذي يسمى لعباً.

والنوع الثالث هو اللعب الاجتماعي ، وعلى الرغم من تداخله مع النوع السابق في أنه يتكون في أغلب الأحوال من أجزاء غير مكتملة لأنماط مفيدة من الناحية البيولوجية (الحيوية)، فإن اللعب الاجتماعي مع ذلك يتضمن تفاعلا بين حيوانين على الأقل، ويحدث أساسا بين أعضاء في جماعات اجتماعية منظمة. وينتمي إلى هذا النوع السلوك المتبادل بين الأم ووليدها حينما يكون هذا النشاط مستقلا عن الرضاعة والنظافة، أو العناية بالوليد، وهو مايعرف بلعب الأبوين «اللعب الأبوي». ومن الأمثلة على ذلك المصارعة والمقاتلة التي لاينجم عنها أذى للصغار، واللعب الجنسي المتبادل بين الصغار غير مكتملي النضج الجنسي. وضروب النشاط المشتركة التي يؤثر فيها سلوك الحيوانات بعضها في بعض، ولكن لا يبدو لها هدف اجتماعي مباشر. وربما كانت مشية شمبانزي كوهلر الايقاعية الدائرية عند اتجاهه نحو فرقعة الصفائح القديمة (١٩٦) مما ينتمي إلى هذا النوع.

وأخيرا نأتي إلى المجموعة الرابعة من الأنشطة التي تتضمن استقصاء البيئة واستكشافها، وتناول الأشياء يدويا وتجربتها. وهذا مايسمى «لعبا» حينما لايكون هذا الاستكشاف غرضا ظاهرا ذا نفع، أو يكون لتلك المعالجة اليدوية للأشياء دور في إزالة بعض العقبات التي تعترض الطريق إلى الطعام أو الرفيق. وحينما لاتكون الماشية المستأنسة خائفة، فإنها تتشمم وتلعق أي شيء وتحاول أن تمضغه. وبوجه عام، فإنها تقوم بمحاولة البحث والاستقصاء عن أي شيء جديد. ولايظهر على الأمهار حديثة الولادة أي دلائل للخوف، بل إنها تدس أنوفها في كل شيء جديد، مالم تقم الفرس الأم بإبعادها. وتحتاج الخنازير إلى أشياء تلعب بها في حظائرها مثل السلاسل وأنابيب المطاط، لأنها تكون مركز اهتمامها (١٤٧). أما القردة والنسانيس فإنهاتميل إلى اللعب والمزاح إلى حد كبير، بل إنها تخترع الألعاب (١٩٦).

وسنقدم بعض الأمثلة عن ضروب اللعب الأربعة سواء باعتباره نشاطا عاما،

أو أجزاء غير مكتملة من الأنماط السلوكية الحيوية ذات النفع، أو التفاعل الاجتماعي الذي لايخدم غرضا محددا واضحا، ثم الاستكشاف والتناول اليدوي الذي يتم لذاته، وسنقرن هذه الأمثلة ببعض الأنواع وفقا لترتيبها التقريبي في شجرة التطور.

هل هذا لعب؟

إنني حسبما أعلم، لم أجد أحدا يرى أن الحيوانات وحيدة الخلية مثل «البروتزوا» تلعب. فإن سلوك مثل هذه الحيوانات يعتمد على المنبهات المباشرة سواء كانت من خارج الكائن الحي أو من داخله. فالأميبا التي هي نوع من هذا الطراز تتحرك في اتجاه الضوء الخافت، واللمسة الرقيقة، والاضطرابات الخفيفة في حفرة الماء التي تعيش في قاعها. أما الضوء القوي والاضطرابات العنيفة التي تحدث في الماء فتجعلها تجفل مبتعدة. فالحالة الكيمائية للسائل المحيط بها تؤثر في الدرجة التي تجعلها نشطة. والارتفاع الطفيف في درجة الحرارة يجعلها تتحرك اسرع (١٤٥)، أما نشاطها الذاتي فينشأ من حالتها الجسمية. فإذا حرمت من الطعام تصبح أكثر نشاطا في البحث عنه. والأميبا لديها قدر من القدرة الفطرية للتعلم، أو التكيف بأي معدل لتغيرات الأحوال والظروف المحيطة بها.غيران تكوين عادات جديدة يتم عندها بصعوبة شديدة ولاتبقى هذه العادات طويلا.

لم يتسن لبعض الملاحظين الكلام عن اللعب إلا بعد أن توصلنا إلى تحديد المفصليات أو الحيوانات المفصلية التي يكون لها هيكل خارج جسمها (بناؤها الجسمي). فهناك أنواع شتى من الحيوانات التي تنتمي إلى مجموعة المفصليات هذه، نذكر منها جراد البحر وسرطان الماء وغيرهمامن القشريات، بالإضافة إلى مليون أو مليونين من أنواع الحشرات التي تضم النمل والنحل والزنابير. وتختلف الحشرات عن الكائنات وحيدة الخلية في أن لها عددا من أجهزة الاستقبال الحسية المتخصصة، وما يشبه الجهاز العصبي مع رؤوس عقدية تتحكم في وظيفة شتى أجزاء الجسم، وسلسلة عصبية مركزية تربط كل ذلك ببعضه. ويكون لدى

بعض أنواع النمل والنحل والزنابير التي تعيش في جماعات منظمة أجهزة عصبية اكثر ارتقاء، وأكثر تخصصا من اي نوع آخر من اللافقريات. ويمكنهـا أن تتعلم بإجادة تامة حتى ماهو معقد نسبيا من المتاهات التي تستخدم في تجارب التعلم (٣٥٩). ولا يشتمل سلوكها التلقائي إلا على أنماط من الفعل الجامد إلى حد كبير والفطري في أساسه، ولكنه ينطوي أيضا على بعض ضروب التعلم. وتتشابه هذه الحشرات في أبنيتها الجسمية النوعية، وفي المثيرات الحسية التي تنشأ داخل هذه الكائنات الحية، وكذلك في حالة الغدد الصماء لديها، وتأثير النشاط الهرموني على جهاز العصب المركزي، وتفاعل كل ذلك مع الظروف الموجودة في البيئة. ومثال على ذلك ذهاب جيش من أنواع معينة من النمل في حملات تأديبية أو هجومية. ولقد تبين أن الشكل الذي يظهر به هذا العمل يعتمد إلى حد كبير على الإعداد الوراثي عند أفراد الشغالة من النمل، ونعني بذلك ميلها الى تغيير خط سيرها عندما يتكرر لمسها وافرازها لمادة كيماوية عندما تستثار بحيث تختلف استجاباتها بالنسبة للطريق الذي يكون مشبعا بمثل هذه المادة الكيماوية، فتتركه الى طريق آخر يكون خاليا منها. ويقوم الضوء باجتذاب الحيوانات إلى الاغارة والافتراس. فتنشط الحيوانات بقدر مايكون عليها من بريق (٣٢١). وتعتمد العملية كلها على الايقاع الفسيولوجي لدورة التوالد عند ملكة النمل. فعندما يكون النمل في الطور اليرقي النشط تقوم الشغالات بالاغارة يوميا. أما حينما يكون في مرحلة الكمون (الشرنقة) فقلما تقوم المستعمرة بأي اغارة. ويبدو أن الفارق يتوقف على مقدار استثارة الحشرات لبعضها البعض في أعشاش النمل.

ورغم الرقصات الدائرية الاهتزازية لنحلة العسل والتي يبدو أنها تقوم بها بغرض الاستمتاع، إلا أنها في الواقع تكون ذات نفع لها، فالنحلة الشغالة التي تكون قد وجدت طعاما، أثناء حملة الرعي، تدل الشغالات الأخريات في الخلية على مكانه ومقداره وبُعده بعدد دورات الرقص الاهتزازي المميز الذي تقوم به عند عودتها، واتجاه هذه الدورات وايقاعها (١٢٧). ويستثار النحل القريب منها فيتبعها في رقصها وحينئذ يتهيأ له الانطلاق في اتجاه الطعام. ولدى النحل قدرة

فطرية على القيام بدورتين متصلتين رأسيا على شكل رقم 8، وهذا هو الشىء الأساسي في الرقصة التي يقوم بها، إذ تستطيع الشغالات الصغيرات غير المدربات حينما تضطر إلى الرعي أن تؤدي هذه الرقصة أداء صحيحا (٢١٨). وعلى الرغم من هذا فان اتباع رقص الأخريات من النحل، وهو ماتعتمد عليه عملية الاتصال، يحتاج إلى مران. وكذلك فإن الاستعانة بالشمس كنقطة هادية لتوجيه طيران النحل ورقصه الاهتزازي أمر فطري ، إلا أن هذا الأمر يتطلب منه أن يتعلم أن يأخذ في اعتباره مسار أشعة الشمس كعلامة تدله على الاتجاه (٢١٩).

ولقد أوردت التقارير الكثير عن الألعاب ذات الطابع الاجتماعي من نوع القتال المصطنع الذي تقوم به الحيوانات اللافقارية في الأيام التي يكون جوها صحوا ولطيفا، حينما لاتحس بالجوع أو لايكون هناك أي سبب آخر لاقلاقها (119: VOL.I, P, 469)ويؤدي الخطر إلى توقف لعبها فورا. وهناك نوع من النمل الأبيض يتميز بالعدوانية الفائقة بحيث نجده يلدغ ويشوه بعضه بعضا بشراسة في معاركه. إلا أنه في لعبه نادرا مايلدغ بعضه أو يسبب له الأذى، بل إن بعض الحركات المميزة للقتال الحقيقي تختفي. وتوجد تغيرات مماثلة بين مايحدث في موقف اللعب وفي المعارك الحقيقية في الأنواع الأخرى. فقد أوردت التقارير عن نوع معين من النمل(*) أنه يقترب من بعضه البعض في حركات تملق تبدو كما لو كانت مداعبات، ثم يتصارع كل زوجين منها معا، وبعد ذلك تتقهقر لكي تعيد الكرة مرة أخرى (١١٧). ويلاحظ أنها في لعبها هذا لاتنفث سما كما تفعل في المعارك الحقيقية، ولذا لايصاب أي منها بأذى. ودائما ما يكون أبطال القتال من الشغالة الذكور. فالاناث تؤوي وتطعم بطريقة تختلف عن ملكات المستقبل. ولكونها يرقات صغيرة يكون حجمها أصغر وذات مبايض شديدة الصغر فهي لاتتزاوج. وتختلف نماذج الحركات في اللعب في بعض مكوناتها الجوهرية عن

Colony of Formica pratensis (*)

نماذج الحركات في المعارك الحقيقية.

أما الحشرات الأرقى اجتماعيا فإنها تأخذ في التعرف جيدا على أرضها أثناء استكشافها لها. ولكن المسألة هي ما إذا كانت تستطيع على الدوام بقصد اللهو. فالواجبات المختلفة التي يقوم بها الشغالة من نحل العسل - سواء أكانت تنظيف واطعام الصغار، أو بناء الخلية أو الرعي طلبا للغذاء - تعتمد جميعا على سنها وحالتها الفسيولوجية ومطالب الخلية. وهي عندما لاتعمل تتغذى وتستريح، وتقضي جزءا طيبا من الوقت في المشي في جميع أرجاء الخلية، وتدس برؤوسها في سائر عيون الخلية - وهي على مايبدو تقوم باستكشاف طبيعة الأمور في مختلف الأجزاء (٢١٨). أما صغار النحل التي تعمل عادة في داخل الخلية، فهي تعترض هذه الزيارات بدورات من العمل في المكان الذي قد يوجد فيه عمل مايجب أن تنجزه. وهي تتوقف جميعا بمجرد أن يكتشف وجود عمل مستمر تقوم به. فاذا قمنا بتغيير الظروف تجريبيا بحيث لايكون العمل الملائم لسن الشغالة متاحا فإنها تقوم بالمزيد من الاستكشاف وتضطلع بعمل ما قد يكون أكبر أو أصغر من أن تصلح له عادة. وقد ذكرت هذه الملاحظات كدليل على وجود نزعة فطرية للنشاط قيل أيضا إنها تختفي وراء اللعب (٢٤٤). وعلى الرغم من هذا فإن الافتراضات القائلة بوجود نزهات منفصلة لتفسير السلوك لم تقدم أبدا مساعدة ذات بال. كما أنها لاتفسر السبب في قيام الشغالة الاكبر سنا التي تقوم عادة بالرعي، بعملية ارتياد الخلية أيضا في نهاية وقت الأزهار عندما يقل الطعام الذي يجمع، ولكنها تشارك في العمل بشكل أقل كثيرا من مشاركة الصغار من النحل عندما تنشأ الفرصة المناسبة.

وتشبه بعض الظروف الخارجية التي تستثير الحشرات الأرقى إلى الاستكشاف الظروف التي تستثير الثدييات إلى الاستكشاف كذلك. فالتغيرات التي تدخل على عملية الاستثارة مثل الحدة النسبية للمثير، والاختلافات في تكوين المسار وما إلى ذلك، كل ذلك يجعل الخنفس يقوم بالاستكشاف (٨٣). واذا كررنا وضع جزء من غصن ملتو في طريقه، أو وضعنا قطرة من سائل ملون على

هذا الغصن بعينه، فإن هذاسيقلل من «فضول» الخنفس نحو الاستكشاف والارتياد. ولايوجد ما يدعونا إلى الافتراض بأن مثل هذا الاستكشاف قد تم تعلمه بالضرورة أثناء بحث هذه الحشرات عن الطعام وفي نفس الوقت فإن تصنيفه مع اللعب الاستكشافي في نفس الفئة هو أمر يخضع لجدل وخلاف. وربما يكون السبب في ذلك هو مجرد ظهور تنوع تلقائي طفيف في الاستقصاءات التي يقوم بها الخنفس.

اللعب عند الحيوانات الفقارية

ألف الباحثون تسجيل اللعب عند الحيوانات الفقارية أكثر من غيرها، وإن كان ذلك التسجيل غير متساو في كل الأنواع داخل هذه الفئة الكبيرة. فالفقاريات تشمل السمك والبرمائيات والزواحف والطيور والثدييات، وكلها حيوانات ذات عمود فقري يقوم حول أنبوبة عصبية متصلة، وتتميز بجمجمة مغلقة على المخ الذي يصبح في الأنواع الأرقى هو المركز الرئيس المتحكم والذي يحدث التكامل للجهاز العصبي بأكمله. وهذا ما يجعل السلوك الشديد التعقيد والتكامل ممكنا. وعلى الرغم من أن سلوك الفقاريات الدنيا مثل السمك أقل تعقيدا وقدرة على التكيف من بعض الحشرات الاجتماعية، إلا أن السمك أيضا يستطيع أن يتعلم ويحل بعض المشكلات البسيطة. وهناك تقرير طريف عن اللعب عند السمك من النوع الذي يسمى بالسمك القناص (القاذف Jaculators) الذي خيب أمل حارسه وزائريه ـ بعد تعوده على رؤيتهم ـ بأن بصق بسرعة وبإحكام على وجوههم (٢٠٣).

النشاط العام باعتباره لعبا عند الطيور

إن أكثر أوصاف اللعب شاعرية هي تلك التي نصف بها لعب الطيور. ولقد شبه الشاعر سوينبرن* Swinburn الاستعراض الذي يقوم به عصفور الشرق الأمريكي

(*) الجونون تشارلس سوينبرن: شاعر إنجليزي جمع بين مضمون الكلاسيكي والشكل الرومانسي عاش بين عامي ١٨٣٧ ـ ١٩٠٩. (المترجم)

الملقب بملك الطيور** قبل العاصفة الرعدية مباشرة «بسيل من الشعر الرائع» الذي تفوه به هذا الشاعر في ظروف مشابهة (٨، ص ١٧٧). ويمكن أن نعد من ضروب اللعب ما تقوم به طيور أبي منجل من ألعاب بهلوانية طائرة، وقيام طيور شهرمان بالانقضاض المفاجيء والتفافها ودورانها ثم اعتدالها ثانية. وكذلك ما يقوم به بط «العيدر» من السيرجيئة وذهابا على ضفاف الأنهار سريعة التيار لكي يعوم في مجراها، ويبدو في الظاهر أنها تفعل ذلك لمجرد الابتهاج الناشيء عن اندفاعها منحدرة مع المياه المدوية (٣٥٩، ص ٣٦٣).

تتميز الطيور بالحساسية للتغيرات الجوية. ويبدو أن حالة الاستثارة العامة، بما تتضمنه من بعض «مرح الطيران» ترتبط بمثل هذه التغيرات. ومن المعروف أيضا عن الطيور التي تعيش في جماعات أن سلوك كل منها يؤثر في الأخريات ومما ييسر القيام بأعمال مثل التزين والتزاوج والزهو عند المغازلة - عند معظم الأنواع - أن الحيوانات من الأنواع الأخرى تقوم بنفس هذه الأعمال. وتحدث ألعاب الطيران في أسراب الطيور. وحينما يحدث أي تغير في مثير ما ويدركه طائر فيمنعه من الهبوط، أو بسبب تغيير اتجاهه يكون له شيء من التأثير على بقية السرب. أما حالة «بط العيدر» فإن الأمر قد يختلف عن ذلك تماما. فالانقضاض السريع يمكن أن يكون مرتبطا بتنظيف الريش، أو قد ينشط الجلد، وبذلك يتعلم الطائر أن يكرر هذا العمل المجزي (انظر الفصل الثاني).

السلوك غير الملائم باعتباره لعبا عند الطيور

يغلب أن يكون تتابع أنشطة التوالد والعناية بالصغار بالغ الإحكام عند الطيور التي تبني أعشاشا. إذ يقوم الذكر بتعيين منطقة له ويحذر الطيور الاخرى للابتعاد عنها بإصدار أصوات غناء عنيف، ثم يبدأ في التودد الى رفيقة ومغازلتها مزهوا بريشه الجميل والرقص أو الغناء. واحيانا ماتبنى ذكور الزرزور

(*) Eastern King - bird : عصفور أمريكي آكل للذباب يعيش في الجزء الشرقي من الولايات المتحدة الأمريكية. (المترجم).

الاسترالي(*) أعشاشا يصل ارتفاعها الى أكثر من مترين، ولكي تجتذب الإناث اليها تزينها بزهور الأوركيدا أو غيرها من الزهور، أو يلونها بلب الفاكهة أو فحم الخشب، أو تزخرفها بمختلف الأشياء الملونة أو اللامعة.

ويختار هذا الطائر الحريري الملمس الأشياء التي ينثرها على خميلته بنفس لون رفيقته مثل نبات الأجراس الزرقاء، والأكياس المسروقة من المصانع، والقش الأصفر، وأغصان أشجار السنط، وتذاكر سيارات الركاب الزرقاء أو أغلفة الحلوي. ويفضل النوع المرقط من العصفور الأسترالي الأشياء اللامعة مثل مفاتيح السيارات وقطع الزجاج المكسور، والمجوهرات، والعملات المعدنية، وقليل من العظام حائلة البياض. ومن الطريف أن أحد القائمين بالملاحظة اضطر لأن يستعيد أدوات مائدته من زرزور أسترالي كان يعشش بالقرب من مخيمه. بل وأوشك آخر أن يفقد نظارته التي التقطها العصفور الذكر بمنقاره لكي يزهو بها مع بقية الأشياء الأخرى، ويلوح بهافي اغراء أمام الأنثى التي أغواها بالدخول إلى خميلته.

وهناك زعم بأن تكوين وزخرفة الخميلة هو أمر يفوق حدود ما هو ضروري إلى أقصى حد، وأن قدرا كبيرا من هذا السلوك ما هو إلا لعب. ومع ذلك فبالرغم مما يكون لهذه الخمائل من تأثيرات جميلة في الغالب، إلا أنه لايوجد دليل حتى الآن يجعلنا نفترض أن يكون هذا السلوك لأي غرض آخر أبعد من الاستعراض الذي تقوم به معظم الطيور كجزء ضروري في عملية المغازلة. وذكور الطير التي نزعت غددها التناسلية لاتقوم بهذا الاستعراض ولاتبني خمائل (أعشاشا). بينما نجد أن حقن هذه الذكور بهرمون الغدد التناسلية يعيد إليها النشاط الجنسي حتى في غير موسمه. ومن ناحية أخرى فإن الطيور التي لايكون لديها وفرة من الأشياء الملونة (اللازمةلتزيين العش) تستطيع مع ذلك انجاز الاتصال الجنسي. ولايوجد حتى الآن مقياس ثابت ومتين يعتمدعليه في تقرير إلى أي حد يكون الاستعراض

(*) يسمى هذا الطائر بعصفور الخميلة bower bird لأن عشه يشبه الخميلة في حجمها وجمالها (المترجم).

«ضرورة قصوى» لجعل مزاج الأنثى متوافقا. ومن الجلي أن الدافع إلى تزيين العش على هذه الصورة المميزة لأنواع الطيور دافع بالغ القوة، لدرجة أن أحد طيور الزرزور الأسترالي الحبيسة قد قتل طيور الشرشور الزرقاء واستخدم ريشها لتزيين عشه عندما لم يتح له الحصول على أشياء أخرى زرقاء لهذا الغرض. وتحدث أقوى مظاهر الرقص والتزيين وجمع الاشياء اللازمة للاستعراض حين يكون الذكر ـ الذي أصبح قادرا على التزاوج في بواكير الفصل تقريبا ـ منتظرا حتى تصبح الأنثى الأكثر بطئا في نضجها مهيأة للتزاوج (٢٣٧). فالمغازلة ولعب الحب يستثيران الرفيق ويؤديان إلى توافق الشريكين، فهو إذن جزء متمم للتتابع الحيوي، ويحدث في كثير من الأحيان أن يقع الاستعراض خارج هذا السياق (التتابع) المعتاد عند الطيور البانية للأعشاش، على عكس معظم الطيور الأخرى. فخصية الذكر لاتتغير عندما تتركه الأنثى لتربية صغارها. وقد يحدث الاستعراض أو حتى بناء العش عرضا في غير موسم التوالد، وكذلك في المراحل الأولى لتجدد الهرمون الجنسي عند الذكور. ولكن الذكر كامل النضج هو الذي يبني أجمل الخمائل وأكثرها زينة وبهاء، وتتوقف التغييرات الموسمية على عوامل ترتبط بانتاج الهرمون. وبناء على ذلك يكون الادعاء بأن تزيين العش شبيه باللعب هو ادعاء مشكوك في صحته.

ولقد شبه تغريد الطيور غير الناضجة التي ليس لها أي وظيفة في دورة التوالد بلعب صغار الثدييات فكلاهما يظهر أثناء نمو الحيوان، وهما يتكاملان فيما بعد في شكل أنماط وظيفية، كما يحتويان على عناصر المحاكاة ويمارس فيهما أنشطة الكبار. (٧) ويكون التغريد الثانوي بالمقارنة بالتغريد الكامل أخفت من أن يترامى الى مسافات بعيدة، كما يبدو أنه لايكون له أي وظيفة تواصلية سواء في تمكين الطائر من أرض العش والاحتفاظ بها واجتذاب الرفيق إليها، أو باعتباره اشارة الى الطعام أو تحذيرا من الحيوانات المفترسة. فالتغريد الثانوي لطائر الشرشور*

---

* طائر جميل الصوت. [المترجم]

Chaffinchأكثر خفوتا من التغريد الكامل كما أنه من طراز صوتي مختلف عنه (٣٥٨). وأبسط طراز في التغريد الثانوي ما يشدو به صغار الذكور عند مقدم أول خريف لها، وفي أخريات الشتاء الذي يليه والربيع التالي له. أما الطيور الأكبر سنا فقد تقوم كذلك بالتغريد الثانوي في أخريات الشتاء وبواكير الربيع. ويرتبط هذا بالزيادة الموسمية في انتاج الهرمون عند هذه الطيور. والتغريد الثانوي الذي تشدو به بعض الطيور الصغيرة التي ربيت في عزلة تامة عن الطيور الأخرى يعد تغريدا طبيعيا (عاديا). وهذا يعني أنه لابد من وجود بعض المحددات الفطرية لهذا النمط من السلوك. ومع ذلك فإن الأمر يتضمن ضربا من التعلم. إن تغريد الطيور التي تم عزلها بغرض التجربة يتغيركلما كبرت هذه الطيور، ولكنه يكون أكثر تحديدا وبساطة من التغريد الكامل للشرشور الناضج. وكل جماعة من صغار الطيرالتي تربى معا دون أن تتاح لها فرصة سماع تغريد الطيور الكبيرة، تقوم بتكوين تغريدها الخاص المميز لها. ويكون مثل هذا التغريد أكثر اتقانا من تغريد الطيور المعزولة منذ الصغر، ولكنه مختلف عن التغريد الكامل للطيور التي ربيت بطريقة طبيعية. ويتضمن تغريد الشرشور الأصيل بعضا من التعلم، وإن كانت الأصوات الشبيهة بتغريد الشرشور أيسر في تعلمها من غيرها من الأصوات. ولذا فصغار الطير من هذا النوع حينما تسمع تغريده مرة واحدة لايكون من اليسير عليها أن تنساه حتى إذا عزلت بعد ذلك مباشرة كما أنه لايمكن تعليمها تغريدا آخر مصطنعا. بينما نجد أن الطيور المعزولة (منذ خروجها للحياة) تكون قادرة على تعلم بعض الأصوات التي لاتشبه تغريد الشرشور في أي شيء. ويستطيع الشرشور عادة في أول موسم يغرد فيه أن يتعلم ست أغاريد مختلفة من ستة من جيرانه المختلفين، ولكنه لايقدر على إضافة شيء عليها فيما بعد. فالفترة التي «يجرب» فيها الأصوات قصيرة، وتقتصر على الفترة المبكرة من حياة الطائر (٣٥٨) التي تكون ضرورية لنمو التغريد الطبيعي عنده. وفي دراسة مقارنة بين طيور «أبو الحناء»rolins وطيور «أبو منقار» grosbeaks التي ربيت في عزلة تامة عن بعضها، ولكن كان كل منها قادرا على سماع صوته الخاص، وقد تبين عند

كل من هذه الطيور، التي أصمت آذانها في أثناء بنائها للعش، أن قدرة الطائر على سماع صوته الخاص ضرورية لنمو التغريد الطبيعي عنده (١٩٨). وحتى لو سمع الطائر تغريد الكبار، وأصم أذنيه قبل أن يغرد بنفسه، فإنه لايستطيع اعادة ماسمعه من تغريد. ولكن مجرد سماع الطيور لنفسها وهي تغرد لايجعل لعملية صممها بعد ذلك أي تأثير على تغريدها (١٩٨أ) وتختلف شتى أنواع الطيور في مدى قدرتها على إضافة أصوات أخرى. ويبدو أن الطيور المقلدة للأصوات مثل الببغاوات والطيور المتصنعة، والطيور البانية للاعشاش تكون قادرة على محاكاة طائفة كبيرة من الأصوات التي تسمعها، ومن الواضح أنها تفعل هذا بشكل أكبر وهي حبيسة، إذ من المحتمل أن ذلك يجعل لعبها بالأصوات أكثر تنوعا.

وهناك أمثلة أخرى لأنشطة غيرملائمة عند صغار الطير تبدو كما لو كانت لعبا (انظر الفصل الثاني) قد تتبدى أساسا في شكل أنماط من الحركة الجامدة غير المرنة تظهر عند الصغار قبل أن يتم تكاملها في وحدات وظيفية، أو قبل أن ترتبط بالمثيرات الملائمة لها. ومن الأمثلة على ذلك حركات بناء العش عند الطيور غير الناضجة، وحركات الشرب التي يقوم بها صغار الدجاج (الكتاكيت) عند رؤية المرايا (ظنا منهاأنها ماء) (٢٩٧). ولقد أوردت التقارير ظهور سلوك يمكن أن يوصف بالخبث وحب الأذى عند بعض الطيور الحبيسة. قمن ذلك أن صقرا صغيرا ربي في الأسر (٢٣) كان حين يتم احضاره لحجرة المعيشة يبدي ميلا إلى الانقضاض على كرة من الورق تلقى إليه، أو الانقضاض على ذيل القطة، وقد قام بتكرار ذلك مرارا على الرغم من جذب القطة له، وذكر نفس هذا الباحث في تقرير له عن لعب «باز» كان يحتفظ به وكان لدى هذا الطائر قطعة من الخشب يكرر الانقضاض عليها ونقرها، ويسقطها على الأرض لتحدث فرقعة، أو يحملها من إلى أو إلى مجثمه. وقد اقتنع كاتب هذا التقرير نتيجة لشدة حيوية الصقر والبازي أثناء قيامهما بهذه الأنشطة بأنهما كانا «بدون شك يمارسان شقاوة الأحداث من صغار الطير» فالانقضاض على الأشياء وحملها وإسقاطها هي من الأدوار

المعادة مع تكرار عملية بناء العش عند هذه الطيور ولهذا فربما كان مثل هذا اللعب منتميا إلى صنف السلوك المسمى بالسلوك غير الملائم أو الخارج عن سياق الموضوع.

اللعب الاجتماعي عند الطيور

إن معظم الطيور تعيش في أسراب في جزء من العام على الأقل وعلى الأخص بعد موسم التوالد عندما تتجمع، وبعضها أيضا يبنى أعشاشه في شكل مستعمرات. بل إن بعض الطيور مثل الدجاج الأليف يكون اجتماعيا إلى حد كبير (١٦٦). ويشير اللعب الاجتماعي عند الطيور البالغة في معظم الأحيان إلى اشتراك في ألعاب الطيران البهلوانية التي ذكرناها من قبل، والى الرقص الجماعي الذي هو جزء من استعراضات الغزل عند بعض الأنواع. وقد ذكرت بعض التقارير أن صغار الطيور التي تلتقط الأسماك وصغار طيور أبو القرن. وطيور البردى تقوم ببعض المصارعة والهجمات المصطنعة (٦٠). كما ذكر وجود شكل من أشكال لعبة «ملك القلعة» التي يلعبها اثنان من الغربان من ذوي الرقاب البيض (٢٥١). وفي هذه اللعبة يقوم أحد الطائرين بالتقاط قطعة من روث البقر الجاف، أو عصا صغيرة، ويلوح بها، بينما يهاجمه الطائر الآخر ويتصارع الاثنان في سبيل الحصول على هذا الشيء. ونحن لانعرف شيئا أبعد من تقارير هؤلاء الملاحظين عن وجود «عنصر اللهو» في هذه الأعمال سوى النزر اليسير عن الظروف التي تشارك في تحديدها. كذلك فإن العدوان عند الطيور لايعني قتالا حتى الموت، أوحتى الاصابة بالجروح، كما هو الحال عندعدد كبير من الحيوانات الأخرى. وهناك طرائق لإرهاب العدو باتخاذ هيئة التهديد في الوقفة أو في صوت التغريد مما يمكن أن يؤدي إلى هزيمة فعالة دون أن يترتب على ذلك حدوث إصابات جسمية خطيرة كتلك التي تنجم عن القتال المتواصل بين أفراد النوع الواحد في الحيوانات. فالتقاتل بين الطيور يرتبط أساسا بدورة التوالد التي تشمل الدفاع عن الأرض والحدود والتنافس على الإناث، والدفاع عن الصغار. ويمر الصغار في بعض الأنواع، عقب إنبات الريش مباشرة، بمرحلة تكون فيها معادية

على وجه الخصوص. أما الطيور ذات الطبيعة الاجتماعية مثل الدجاج فيكون لكل منها مرتبة محددة داخل المجموعة تحدد «من المسموح له بنقر من». ويتحدد نظام النقر هذا عن طريق القتال عندما يتجمع الدجاج معا لاول مرة، ويظل على هذه الحال بشكل ما بعد ذلك (١٠٥ ف ١) وليس من الواضح ما اذا كانت «مباريات الطعان» هذه التي تنشب بين صغار الطير، مما يمكن أن ينتمي إلى أي من أنماط النشاط السابقة.

اللعب والاستكشاف عند الطيور

تكون أدمغة الطيور التي تحتوي على المراكز الرئيسة المسؤولة عن تكامل النشاط العصبي والتحكم فيه أكثر في كتلتها الكلية بالنسبة الى وزن الجسم عنها في الزواحف الدنيا التي ينتسب إليها أصلها (٢٨٨). ويبدو أن الطيور في إقليم ما يمكنها أن تتعلم بدرجة طيبة كيف تعرف موطنها. ولكن ليس لدينا إلا شواهد ضئيلة على وجود نوع من حب الاستطلاع العام. فلا توجد تقارير إلا عن ميل عام عند الطيور لنقر الأشياء الموجودة في بيئتها وخربشتها وجرها. ومن الممكن أن يكون سلوك البازي الصغير الذي كان يلعب بقطعة الخشب (انظر ماسبق) منتميا إلى مثل هذا الاستكشاف للأشياء، ولكن الأغلب على الظن أنه يجب أن يصنف ضمن الأنشطة غير الملائمة، ويبدو أنه لايوجد سبب يدفعنا لافتراض أن صغار الطير تمارس اللعب أكثر مما تفعل كبارها.

الثدييات

إن أمثلة اللعب عند الثدييات معروفة جيدا لنا كماهو الحال في أطفال البشر، أو الخراف والقطط والجراء. إذ تتميز الثدييات التي يكون لإناثها على الأخص غدد متحولة (الاثداء) تطعم منها صغارها، بوجود مرحلة طفولة أطول من سائر الحيوانات الأخرى، فيما عدا الطيور، فكلما ارتقت الحيوانات في سلم التطور، طالت فترة طفولتها التي تحتاج فيها إلى الحماية ، وإلى قيام الكبار بالعناية باحتياجاتها. وغالبا ما يعتبر ذلك أهم شرط من شروط اللعب. إذ الواقع أنه

لايكـون أمام هؤلاء الصغـار مايفعلونـه سوى اللعب. ومـع ذلـك فليس من الضروري أن تكون العلاقة بين طول فترة الطفولة وتنوع اللعب وتكراره علاقة مباشرة.

النشاط العام باعتباره لعبا عند الثدييات (غير العليا)

لقد درست الشروط التي تحدد النشاط العام دراسة تجـريبية عـلى الفئران، وينتج عن التوالد الانتقائي للفئران النشطة وغير النشطة عناء شديد التأثير في مستوى النشاط، وعلى هذا فإن الأمر لابد من أن يتضمن وجود عوامل تكوينية (١٢٩). والعوامل الأخرى التي تؤثر على النشاط هي الصحة والشعور بالجوع، والحاجة الجنسية، والتغيرات في الغدد، وعلى الأخص تلك التغيرات التي ترتبط بالدورة الجنسية عند الإناث الأكثر نشاطا. فالفئران تكون أكثر نشاطا في الظلام عنها في الضوء، وفي درجات الحرارة المنخفضة منها في المرتفعة، وبعـد فترات الراحة أكثر منها بعد النشاط الاضطراري، كما تكون أكثر نشـاطا حين يطلق سراحها بعد أن تكون قد حبست في أقفاص ضيقة لفترات قصيرة، وبالطبع فإن هناك اختلافا بين الأفراد في ذلك كله. أما الفئران غير النشطة فإنها تصبح على قدر أكبر من عدم النشاط بعد فترات الراحة. كذلك فإن فترات الحبس الطويلة يكون تأثيرها على النشاط عكس تأثير الفترات القصيرة إذ إنها تقلل من النشاط بدلا من أن تزيده. كما أن هناك علاقة بين النشاط والسن. فالفئران الصغيرة جدا والكبيرة جدا تكون غير نشطة بالمرة. بينما تكون قمة فترات النشاط عند الإناث مرتبطة ببداية البلوغ. وهكذا فإن النشاط العام عند الفئران ـ في حدود معرفتي ـ لايمكن أن يطلق عليه «لعبا».

أما النشاط العام الذي يظهر عند الماشية المستأنسة (٥٤)، والخيل والأغنام والماعز (١٤٧)، وبعض الحيوانات المتوحشة الحبيسة (١٥٧) فهو الذي يطلق عليه «لعبا». وقدلوحظ عند الكبار والصغار على السواء من الماشية نشاطـات لاتهدف الى أي شيء مثل الركض السريع والجري المعتـدل والخبب والتبختر

والرفس (galloping canterig Trolling) . وقد ورد في أحـد التقاريـر عن مجموعة من الأبقار غير المخصبة التي جرى تسمينها بعد رضاعتها الاولى أنها تميل إلى اللعب على وجه الخصوص. ومما يشجـع على اللعب تـوفر الـطعام الجيـد والطقس اللطيف، وأي تغير يطرأ على البيئة مثل وصول خادمها أو جري شخص ما بجانبها أو تدليلها وحك المواضع المصابة بالجرب في جلدها. أما الطقس البارد والرطب ومرض الأبقار أو خوفها فتمنع هذه الحيوانات من اللعب. وقدوجد أن صغار الماشية والخيل تمارس اللعب أكثر من كبارها. فالخيول الصغيـرة ترفس وتعض الأبواب وحوائط حظائرها بلا انقطاع في بعض الأحيان، ويؤدي الحبس لفترات قصيرة إلى مزيد من اللعب، كما يؤدي إلى نشاط أكبر عند الفئران، أما حبس الحيوانات في مكان ضيق لفترات طويلة فقد أظهر فقدانها للنمو العضلي ونقصا في مهارتها الحركية عن تلك الحيوانات التي تربى في ظروف أكثر حرية.

وسنجد أن الأسود الحبيسة التي توفر لها كل احتياجاتها تتميز بأنها أبعد ماتكون عن النشاط، ونتيجة لذلك تفقد ماعرف عنها من نشاط، وهذا عكس ما ينبغي توقعه اذا فسرنا اللعب بمفهوم الطاقة الزائدة «أو بالفرض القائـل بأن اللعب يحدث عندما لايوجد شيء آخر يعمل سواه (١٥٦). وتقوم بعض الحيوانـات بتكوين حركات نمطية كالمشي جيئة وذهابا بلا انقطاع أو حتى عضها نفسهـا (١٥٧). أما المسؤول عن وجود هذه الفروق إلى حد كبير فهو نوع ظروف الحياة التي تحياها هذه الحيوانات ومقدار الفضاء المحيط بها، والطعام المقدم لها، وما تتمتع به من حرية التزاوج، وما إلى ذلك.

وقد أظهرت إحدى الدراسات التي أجريت عـلى أسود حبيسـة، تعيش في مزرعة مساحتها حوالي خمسة أفدنة كانت تدرب فيها على ألعاب السيرك، أن الاسود جميعا ـ حتى البالغ منها ـ يمكن أن تمارس اللعب في ظل مثل هذه الظروف (٧٧). ومما يؤدي إلى مزيد من اللعب وجود الطقس الملائم، فالأيام معتـدلة البرودة، والمنعشة أفضل من الأيام مرتفعة الحرارة، والصباح الباكر أو المسـاء أفضل من الظهيرة أو وسط النهار، كـذلك وجـود تغيرات في البيئـة كاطـلاق

الحيوانات من الحبس، والظهور المفاجيء للخدم المكلفين بها، أو جريان شخص ما أمام حظيرتها وادخال حيوانات أخرى جديدة إليها.

وتمارس إناث الحيوان اللعب أكثر من الذكور، ويبدو أن ذلك مرتبط بالأدوار المختلفة لدورتها النزوية Oestrous*. وتؤثر الظروف التي يتم فيها استئناس هذه الحيوانات على ذلك بزيادة عدد تلك الدورات (٣٩). كما تتأثر تربية الحيوانات الحبيسة صحيحة البدن بالفضاءالذي تعيش فيه، وحجم المجموعة الاجتماعية التي تنتمي إليها، ورقعة الأرض الكافية لها أو السكن، ودرجة حرارته وألفتها به. فالبيئة الغريبة قد تفزع الحيوانات البرية فزعا يصل لحد الموت. بينما يشجع الاعتدال في الجدة، عندما يتم تأقلم الحيوان، على التوالد (٢٧ف ١٤)، وعلى النشاط بوجه عام بل وعلى اللعب أيضا، ومازال من العسير حتى الآن التمييز بين النشاط العام واللعب الحركي على أساس من الأحوال الظاهرية، إذ يبدو أن هذه الأحوال بالنسبة لكليهما هي مما يؤدي إلى زيادة الاستثارة وليس إلى المغالاة فيها. وقد اقترح البعض أن وظائف اللعب هي خفض الاستثارة. وتجمع التقارير بوجه عام على أن لعب الصغار من الثدييات أكثر من لعب الكبار، فأشبال الأسد ابتداء من سن شهر فأكثر يتزايد لعبها متمثلا في دحرجة الأشياء، والعض واستخدام مخالبها، الى أن تبلغ العام الأول من عمرها. أما بعد ذلك فهي تمارس اللعب مع بعضها البعض بشكل أكثر، ولكن كل أنواع اللعب تصبح نادرة بعدسن الرابعة. كما أن هناك فروقا في اللعب بين الأنواع المختلفة، فأشبال الأسد تلعب أقل مما تلعب القطط الصغيرة، وعلى الرغم من ذلك فإن «الزيادة» أو «النقصان» التي ترد في مثل هذه التقارير لاتزال في الغالب غير واضحة أو بالأحرى غامضة.

السلوك غير الملائم باعتباره لعبا عند الثدييات غير العليا

يشتمل لعب معظم صغار الثدييات على أساليب النشاط التي تنتمي إلى ماهو

---

* الدورة النزوية عبارة عن فترات دورية تنتاب إناث الحيوانات الثديية فيها نوبات من الاحساس بالحرارة والتهيج الجنسي طلبا للتزاوج (المترجم).

معروف من سلوك الكبار المعقد مثل التزاوج والصيد والقتال، وخير مثال لذلك هو لعب المطاردة والانقضاض الذي تقوم به صغار القطط. فهل يساعدها هذا فيما بعد على اصطياد فريستها وقتلها؟

ولقد أظهرت لنا الشواهد حتى الآن أن الحركات المستخدمة في مطاردة مختلف أنواع الفرائس وصيدها هي حركات فطرية، وأنها لاتكتسب إلا القليل نتيجة للمران الذي تقوم به عند القطط والكلاب وغيرها من الحيوانات المفترسة آكلة اللحوم (٣٥٩).

ومع ذلك فإنه إنه لايبدو أن التعرف على الأشياء الملائمة للصيد والقتل والافتراس هو امر فطري إلا بمعنى أن وجود خصائص عامة مميزة لهذه الاشياء هي التي تجذب انتباه الحيوانات بالفطرة مثل طريقة تحركها وحجمها. وقد تكون كرات خيوط الصوف المتدحرجة أو الحلقات المعدنية المتدلية أهدافا لاتصلح للاقتناص، ولكن الواقع أنها تشارك فريسة ملائمة كالفئران والطيور في خصائصها الأساسية كالحجم المطاوع وكونها في حالة الحركة. ويتبين لنا ذلك بجلاء تام من دراسة أجريت على ثدييات صغيرة من آكلة اللحوم من نوع النمس تتميز بنشاط فائق وميل الى اللعب (٢٩٦). فالصغار - بل وحتى الكبار الحبيسة - من هذا النوع تمارس ضروبا من ألعاب الجري والقتال، مع هجمات مفاجئة مصطنعة على بعضها البعض، فهي تتدحرج في سلال الأوراق المهملة وترتدي قبعات الورق. ومثل هذه الحركات لاتختلف عن تلك التي تستخدم في الأغراض «الجادة»، بل حتى ميلها لوضع القبعات الورقية على رؤوسها له ما يماثله ولها فائدة في الاندساس في الشقوق للاختفاء عن الانظار، وهو أمر بعيد الاحتمال، ومهما تكن الفائدة الحيوية لمثل هذا اللعب فإنها لاتنطوي على اتقان الحركات والأفعال الأساسية اللازمة للبقاء في حياة الكبار. فهذه الحركات تكون رشيقة ومتقنة للغاية حتى عند الصغار.

ومع ذلك فللتجربة المبكرة بعض التأثيرات. فالقطط التي ربيت في عزلة تقتل

الفئران، ولكنها تقتل منها أعدادا أقل، وتفعل ذلك في وقت متأخر إذا قورنت بتلك القطط التي ربيت مع أمهاتها قاتلة الفئران (٢٠٢) أما القطط التي ربيت مع الفئران التي رافقتها في قفص واحد فلم تقتلها قط، ولم تقتل إلا عددا قليلا جدا من أنواع أخرى من الفئران. وكان يبدو على القطط التي ربيت منعزلة أنها ميالة إلى اللعب إلى أقصى حد. فقد كانت تقوم بلعبة «القط والفأر» دون أن تقتل فريستها في معظم الأحيان، فهي تجري وراء الفأر وتمسك به برفق وتطرحه أرضا، ثم تجري مبتعدة عنه للحظة، وتعود فتمسك به ثانية، وتربت عليه أو تديره بمخلب واحد ثم تتركه دون أن تحدث به أي إصابة. وقد أظهرت هذه القطط المعزولة معظم أنواع الكف عن الاستجابات الاخرى. فهي إما تجاهلت الفريسة التي أدخلت عليها حديثا، وإما ألقت عليها نظرة فحسب دون أن تمسك بها وتقتلها كما كانت تفعل الصغار التي ربيت مع أمهاتها. فهي لم تكن ذات اتجاه ايجابي متسامح مثل القطط التي ربيت برفقة الفئران في قفص واحد. وربما كان هذا نوعا من «اللعب مع وجود الشك» وينتمي إلى الاستجابات المتناقضة التي تحدث، حين تستثار ردود الأفعال في نفس الوقت، استجابتان متعارضتان مثل الهجوم والفرار (الهروب). وربما كان هذا أيضا شكلا من أشكال الاستكشاف. ويبدو أن البيئة المقيدة والعزلة الاجتماعية أثناء الطفولة ما يجعل الكلاب أكثر استعدادا للاستكشاف (٣٥٦). والتجارب وحدها هي التي يمكن أن تقرر ما إذا كان السلوك الذي يأخذ طابعاللعب الذي يميز القطط المعزولة هو شكل من أشكال الاستقصاء. ويبدو أنه قد حدث في ظروف كانت فيه القطط التي تمت تربيتها بطريقة طبيعية تصيد وتقتل. أما القطط التي ربيت مع فئران فكانت متسامحة مع الفئران، ولكنها كانت أيضا تلعب معها، وإن كان ذلك بدرجة أقل كثيرا مما تفعل القطط المعزولة.

من الشائع أن نجد اللعب الجنسي السابق على فترة البلوغ عند معظم صغار الثدييات (٢٦). فالفئران الصغيرة التي لاتبلغ من العمر إلا واحدا وعشرين يوما فقط تلاحق الفئران الأخرى وتقفز فوقها، وتحتضنها على الرغم من أنها لاتصل

إلى القدرة على الاخصاب إلا اذا بلغت الخمسين يوما من عمرها. كما أن الفئران التي ليس لديها أي خبرات جنسية يمكنها اتخاذ رفيق بنفس كفاءة الفئران ذات الخبرة الجنسية. إلا أن التجربة المؤلمة، والمواقف الغريبة أو المفزعة، والعزلة في الطفولة قد يكون لكل ذلك تأثيرات مانعة فيما بعد. فذكور الثعالب الصغيرة التي تكون قد أفزعتها إناث الثعالب، وكذلك ذكور النمس التي تكون الإناث قد قاتلتها أثناء عمليات التزاوج الأولى، قد تتجنب الاناث فيما بعد مالم تتجدد تجاربها وخصوصا مع اناث رقيقات، ولايبدو أن أثر اللعب الجنسي السابق على مرحلة البلوغ يكمن في الممارسة، أو المران على استجابات التزاوج، ولكنه قد يقوم بوظيفة التجربة الاجتماعية الضرورية للوصول إلى نمط التزاوج الكامل الذي يتحقق عند النضج، ويحتاج بالضرورة الى استجابات اجتماعية معقدة وتواصل متبادل (٢٧، الفصل ١٧).

أما تعلم تمييز الأشياء الملائمة من غير الملائمة لمطارداتها أو صيدها أو التزاوج معها أو قتلها فقد يكون استخداما حيويا آخر للعب. ولكن اثبات ذلك مازال يتطلب مزيدا من البحث والاستقصاء. فذكور الفئران التي لاخبرة لها في النواحي الجنسية التي هيئت لها فرصة الاختيار الجنسي، كانت تعتلي الانثى ذات الرغبة الجنسية المتوقدة أكثر من اعتلائها أي نوع آخر من الحيوانات القارضة أو الاناث عاطلة من الرغبة المتوقدة. ومن ناحية أخرى هناك تقارير مؤداها أن الثيران وذكور الأرانب العاطلة من أي خبرة جنسية تحاول التزاوج مع اناث لم تصل بعد الى درجة النضج الملائم من الناحية البيولوجية (٢٦).

ومن أنماط السلوك الشائعة عند الحيوانات التي تحب اللعب حقيقة أن مكونات عدد متنوع من أنماط سلوك الكبار منها لاتحدث فحسب استجابة للمثيرات «غير الملائمة»، وإنما سرعان ما يحل بعضها محل بعض استجابة لمثيرات شديدة الشبه بالمثيرات الأصلية. ويشتمل ما يمارسه النمس الصغير مما يسمى بلعب «القتال» على جوانب من السلوك الجنسي، والعناق الجنسي الشبيه بما يمارس عند الإنسان من لعب جنسي، كما يشتمل على الحركات التي تستخدم في

استعـراض الغزل، وعـلى الإفراز الغـدي الذي يحـدث عند الاثـارة الجنسية وغيرها، وعلى الحركات الدفاعية. وقد يستدعي التلامس الجسدي الذي يحدث في «لعب الاقتتال» وفي حركات القتال والحركات الدفاعية، لكنه قد يستثير بنفس القدر السلوك الجنسي الذي يعتمد بدوره على التلامس والاتصـال الجسدي. ومن المحتمل ألا تؤذي الحيوانات بعضها بعضا في «لعب ـ الاقتتال» لأن الموقف يتصل بعدد من مختلف أنماط السلوك التي يكف بعضها بعضا بالتبادل، أو تتعاقب على أثر بعضها تعاقبا سريعا بدرجة لاتسمح لأي منها بأن يستكمل، أو قد يتأتى ذلك من أن وحدات السلوك عند الصغار لاتكون قد تكاملت بعد بحيث تتعاقب تعاقبا ثابتا على أثر المثيرات الملائمة لها.

ومن المحتمـل أن تنطوي عبـارة «لعب ـ الاقتتال» عـلى سلوك مختلف عند الأنواع المختلفة، أو حتى في الأعمار المختلفة للنوع الواحد. فاقتتال صغار الدببة حين تتمرغ فوق بعضها البعض، ويتكرر الالتصاق البدني بينها باستمرار يختلف كثيرا على ما يبدو عن لعب بعض أنواع الجراء الذي يتقرر فيه بشكل واضح من منها هو الذي سيكتب له الغلبة والسيطرة على الآخرين في المستقبل.

وقد يكون لظهور جوانب من أنماط سلوك الكبار غير «الملائم» مثل حركات بناء العش في مرحلة الطفولة، قد يكون لها وظيفة ما محددة كل التحديد. وإن منع الصغار من ممارسة الأنشطة الفطرية غير المكتسبة قبل أن تصبح متكاملة في شكل أنماط من السلوك الوظيفي قد يؤخر أو يفكك تكامل هذا السلوك أو ظهوره في الوقت الملائم مستقبلا. فإناث الفئران التي ربيت وحول أعناقها أطواق من المطاط تمنعها من الاغتسال أو لعق الأعضاء التناسلية أخفقت بعد بلوغها في أن تقوم بتنظيف وتربية صغارها (٣٠٠ ف ١). وإذا ربيت الفئران دون أن توجد أمامها مواد لبناء أوكارها، أو أي بديل لها يمكن التقاطه وحمله في مرحلة الطفولة فإنها تفشل في بناء الأوكار الملائمة لسكناها في مرحلة البلوغ. (٣٠٣).ومع ذلك فإن الشروط الضرورية والكافية لظهور السلوك غير الملائم يغلب عليها أن تختلف باختلاف الأنواع الحيوانية.

اللعب الاجتماعي بين الكبار والصغار

يحدث اللعب الاجتماعي عند الثدييات بين صغار الحيوانات بالدرجة الأولى على الرغم من أن الأمهات وغيرها من الكبار تلعب بدرجات مختلفة مع صغارها وبشكل أقل مع غيرها من الكبار. وإذا كانت الرابطة التي تنمو بين الأم وصغارها تهدف أساسا لضمان المحافظة على حياة الصغار، إلا أنه من الواضح أن هـذه العلاقة على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للاستجابة الاجتماعية لهؤلاء الصغار تجاه جماعتهم، فالخراف التي عزلت عن أمهاتها مبكرا عقب ولادتها وربيت بعيدا عنهـا تكون عادة أقل ميلا للتجمع، وتميل إلى أن تشرد بعيدا عن القطيع فتكون أقرب للأغنام الكبيرة مـن الأغنام العادية (المماثلة لها في السن) (١٤٧). بل سنجد أن اللبوءات والنعاج والماعز وأمهات الكلاب تلعب جميعا مع صغارها، بل نجد أن القطط تتساهل مع قطيطاتها الوليدة وتتركها تخمشها بمخالبها الصغيرة خلال الاسابيع الأربعة الأولى من حيـاتها. ويشتمـل لعب أمهات الكـلاب أساسا على الالتصاق البدني حين تمسح وجهها بجسم جروها وتدحرجه وتتشممه وتلعقه. بينما تميل الجراء إلى التماس كثير من اللعب كلما كبرت بنفس الدرجة التي كانت تطلب بها الطعام حين كانت أصغر وتختلف أنواع الحيوانات إلى حد كبير في الدرجة التي تستجيب بها الأمهات لمثل هذه العروض، وتؤكد الملاحظات التي تمت حول العلاقات الحرة إلى أبعد مدى بين الماشية المستأنسة، والايائـل بأنواعها، وجود الفروق بين الأنواع الحيوانية في مقدار اللعب ونوعه. وتلعب إناث أيائل الشمال الامريكي (الالك) مثلا ألعابا تنتج عن نثر المياه الضحلة التي تخوض فيها وتجري مع صغارها مما يؤدي إلى القول بأن ذلك يهيء عجول ايائل الشمال لعبور مجاري المياه في هجراتها الربيعية، وتـزداد ممارسـة هذه الأيـائل الشمالية لهذه الألعاب مع بعضها البعض كلما كبرت في العمر (٣٠٠ ف ١٧)، بينما لاتلعب أمهات الأيائل الضخمة من نوع الموظ مع صغارها، إذ تبقى هذه الصغـار حول أمهـا حتى تبلغ العام الأول من عمـرها، ولاتمـارس إلا ألعابـا

انفرادية، ولايتم اندماجها في القطيع إلا في وقت متأخر بالمقارنة مع صغار أيائل الشمال (الآلك).

وتتغير استجابة الأمهات في الثدييات للعب كلما كبرت صغارها. فبينما نجد أن الأمهات عند القطط تبدأ بعد الولادة مباشرة في الاتصال الدائم مع صغارها، وتكيف سلوكها وفقا لسلوك صغارها، بل وتشاركها في لعبها الذي يشتمل أساسا على التلامس البدني والخمش بالمخالب والعبث بذيل الأم. إلا أن تلك الأمهات تسمح لصغارها بقدر أقل بكثير من هذا اللعب مع نهاية الأسبوع الرابع من عمرها ويتزايد تجنبها لهذه القطيطات التي تلاحقها من أجل الطعام واللعب (٣٠٠ ف ١٧).

وتلعب التغذية دورا هاما في التطبيع الاجتماعي للقطيطات والجراء. فالصغار ترتبط بمن يقدم لها الطعام بشكل منتظم أيا كان. ولقد أوضحنا من قبل أن التغذية في حد ذاتها هي بالطبيعة موقف اجتماعي يتضمن مجموعة مثيرات لاحصر لها مثل اللمس والرؤية والسمع والشم، يقوم على أساسها التوافق المتبادل في جميع الجوانب (٤١ ف ١٩). ولايمثل الطعام الأساس الوحيد لتعلق الجراء. فقد أوردت التقارير عن مجموعة من الكلاب الصغيرة المدللة كانت تطعم بطريقة آلية، ولكن أحد القائمين بالتجربة كان يلاعبها فأصبحت شديدة التعلق به على الرغم من أنه لم يقدم لها الطعام على الاطلاق.

اللعب الاجتماعي لصغار الثدييات

يختلف شكل اللعب الاجتماعي باختلاف الأنواع الحيوانية. فالخيول والفيلة والخراتيت والإبل أحرى بأن تلعب مع بعضها البعض لعب «الفر» بدلا من أن تلعب لعب «الكر»، ويبدو أن القصد من اللعبة هو الهرب (١٨١). وهذا ما ينطبق أيضا بشكل واضح على الأرانب المستأنسة والبرية، والحيوانات الأخرى التي تلجأ إلى الفرار باعتباره وسيلة دفاعها الأساسية ضد الحيوانات المفترسة

ولم يتأكد بعد ما إذا كانت المثيرات التي تفزعها عادة بشكل معتدل، هي نفسها

التي جعلتها تبدأ لعبة الفرار هذه. أما ألعاب الحيوانات المفترسة آكلة اللحوم فتشتمل على قدر أكبر من حركات القنص والمطاردة والقتال.

وغالبا ما يطلق على لعب صغار الثدييات مع بعضها البعض «لعب الاقتتال»، على الرغم من أنه كثيرا ما يضم العديد من الأنماط السلوكية المختلفة. وسنجد أن العلاقات الاجتماعية لصغار الحيوان التي لم تصل بعد إلى مرحلة النضج الجنسي أصعب في تدعيمها وتحديدها من مثيلاتها عند الحيوانات الكبيرة. وكذلك فمن المحتمل أن تصدر عن الصغار استجابات متناقضة أحيانا مع بعضها رغم تتابعها السريع أو حتى صدورها معا في نفس الوقت. فالثيران الصغيرة تقوم في تعاقب سريع بالوثب الفجائي ونطح بعضها بعضا، ثم الرفس وهز الرؤوس ومحاولة اعتلاء بعضها البعض (٥٤). وما وصفناه منذ قليل من «لعب الاقتتال» عند حيوان النمس كان يشتمل على عناصر من القتال والجنس والدفاع والاستعراض الغزلي، ووجود عناصر تستدعي صدور استجابات متناقضة يؤدي بالضرورة إلى استجابات غير كاملة أو استجابات ملائمة أو استجابات مترددة متراوحة. ومن المحتمل أن يعلل مثل ذلك السبب في أن الأسود البالغة التي لاتختص بميلها إلى اللعب بوجه عام، تقوم باللعب مع أعضاء جماعتها بمجرد أن يطلق سراحها في فناء فسيح بعد غيبة قصيرة عن رفاقها. وعادة ما يهاجم أعضاء أي جماعة يعاد إدخالهم عليها بعد فترة طويلة من عزلهم عنها (٧٧)، مالم تتخذ عدة احتياطات خاصة. ودخول أي غريب على جماعة معينة يستدعي بالطبع مهاجمته، عند معظم الحيوانات، بلا استثناء حتى بالنسبة للجماعات الإنسانية. ومن المحتمل أن يؤدي التعرف على حيوان مألوف إلى التراجع عن النزوع إلى مهاجمته، بشرط ألا يكون الانفصال أطول مما ينبغي، وينتهي الأمر في هذه الحالة إلى نوع من اللعب مع هذا الحيوان بالقفز من حوله والوثب عليه دون الإضرار به. وربما يفسر الأمر أيضا بنوع من أنواع الاستكشاف استجابة لهذا الموقف الجديد نسبيا.

إن الألفة وكل ما يصاحبها من خبرات التربية المشتركة تمثل أمرا هاما بالنسبة للسلوك الاجتماعي في المستقبل. فالأسود البالغة تظل تتقاتل طوال وقتها معا،

مالم تكن قد ربيت معا، ويبدو أن القتال يتطور بتقدم العمر، فأشبال الأسد لاتتقاتل على الاطلاق. أما الأشبال الأكبر سنا فتتقافز ويتحرش كل منها بالآخر، أو تلعب اللعبة المشهورة باسم «ملك القلعة» التي يتسلق فيها أحد الأشبال شيئا ما أو رابية مرتفعة، في حين تحاول بقية الأشبال إزاحته عنها. وصغار الجراء لاتقاتل بعضها بعضا في بادىء الأمر، ولكن لعبة الاقتتال تتزايد فيما بعد بين الأقران في نفس السن. ومن الواضح أن هذا يساعدها على تحديد مكانة (مرتبة) كل فرد في المجموعة. وهي تعتمد إلى حد ما على الحجم والقوة وامتلاك القرون القوية. ومع ذلك فإن الزعامة هي التي تحدد أساسا من الذي يسيطر على الآخر من بين الماعز أو الماشية التي تولد في نفس القطيع في أوقات مختلفة (١٤٧).

ومما يؤثر على معارك المنافسة والسيطرة مقدار الفراغ المتاح لكل حيوان. فحتى الحيوانات التي تعيش في جماعات متكاملة شديدة التقارب، وتطور عندها الميل إلى التنقل الجماعي، نجد أنها تتناطح وتتقاتل إذا ما تزاحمت في مكان ضيق.

أما الحيوانات المفترسة آكلة اللحوم التي تصطاد فرائسها كقطيع فنجد أنها ودودة نحو بعضها البعض. ويكون قد استقر عندها عادة نمط معترف به للسيطرة منذ وقت مبكر في حياةكل أفرادها. كذلك يحدث لعب الاقتتال عند كل الجراء المولودة معا والتي تربى معا، ومن الواضح تقريبا أن هذا يساعد على اقرار نظام للسيطرة بينها. وتختلف أنواع الحيوانات في مدى سرعة تكوين مراتب السيطرة بين الحيوانات وكيفية استمرارها. فكلاب صيد الثعالب تكون شديدة العدوان فيما بينها إذا ما زاد عدد الجراء على ثلاثة في الولادة الواحدة، وفي هذه الحالة يكون لابد من قتل أحدها نتيجة لتعصب الآخرين ضده. بينما نجد في الناحية الأخرى أن كلاب صيد الأرانب قلما تتقاتل حتى بعد أن تكبر (٤١ ف ١١). وفي إحدى التجارب اختبرت أربعة أنواع مختلفة من الكلاب تشمل كلاب صيد الأرانب سالفة الذكر، وكلاب البازنجي(*)، وكلاب الصيد الأمريكية الصغيرة

(*) كلب صيد أفريقي صغير الحجم نادرا ما ينبح [المترجم].

American Cocker Spaniels ، وكلاب صيدالثعالب شوكية الشعر، في فترات مختلفة من عمرها : في الأسبوع الخامس، والأسبوع الحادي عشر، والأسبوع الخامس عشر، والأسبوع الثاني والخمسين، وذلك لمعرفة توقيت ظهور سيطرتها على رفاقها المولودة معها في ولادة واحدة، وكان هذا يتم بتقديم عظمة لكل اثنين من هذه الكلاب واسقاطها على مسافة متساوية منها (٢٧٨). وقد تبين أن تدرج السيطرة يختلف تكوينه في السلالات الأربع المختلفة. فكلاب البازنجي مثلا تكون نظاما لمراتب السيطرة حين يكون عمرها بين الأسبوع الخامس والحادي عشر، ونظاما آخر بين الأسبوع الخامس عشر والثاني والخمسين. أما بالنسبة لكلاب الصيد الامريكية الصغيرة فقد بقى نظام السيطرة نفسه طوال العام الأول من عمرها. فكانت الذكور تسيطر دائما على الإناث، واعتبر القائمون بالتجربة أن الفروق الوراثية (التكوينية) بين السلالات ذات تأثير على العتبة* التي تصبح عندها المثيرات الملائمة فعالة في تأثيرها. وبالإضافة إلى الفروق الوراثية وجد أن الخبرة الفردية للحيوان سواء بالغلبة أو بالهزيمة بالغة الأهمية (٤١ ف ١١) فالحيوان الذي تكررت هزيمته يبذل جهدا ضيئلا أو لايبذل جهدا ما للحصول على قطعة العظم اثناء الاختبارات، ويكتفي بحركات التهديد أو بإظهار بعض العلامات مثل ايقاف الشعر في نهاياته، أو بزمجرة على الحيوانات الأخرى.

وقد تأخذ الأوضاع الجسمية التي يعبر من خلالها عن السيطرة أو الخضوع شكلها من عدد من الأنماط السلوكية الأخرى. وقد أظهرت إحدى الدراسات التي تعتبر الآن دراسة تقليدية، عن الأوضاع المعبرة لدى الذئاب (٣١٦)،أن بعض تعبيرات الخضوع عند الصغار والإناث وذوي المراكز الدنيا من الذكور تتطابق مع نواح من السلوك الجنسي عند الأنثى : مثل الرقاد والسماح للحيوان المسيطر بشم واستطلاع المنطقة الشرجية منها. ويمكن أن تعبر الكلاب عن تفوقها باعتلاء الحيوان الآخر بصرف النظر عن جنسه. وقد تتخذ بداية الصداقة صورة

* مفهوم العتبة يستخدم للإشارة إلى مقدار ما تستطيع الاحساس به من المثيرات المختلفة التي تتعرض لها حواسنا في حدها الأدنى (العتبة الدنيا) وحدها والأقصى (العتبة العليا). [المترجم]

«العرض الجنسي» وهو عرض الأنثى نفسها على حيوان آخر للمباضعة، أو حتى على الآدميين (٣٢٠). وتشير الزاوية التي ترفع بها الذئاب والكلاب ذيولها على مكانتها الاجتماعية، فالحيوانات الواثقة من موقفها اجتماعيا ترفع ذيولها منتصبة وتكون مشيتها مهيبة. أما الحيوانات ذات المنزلة الاجتماعية الدنيا فتكون ذيولها مدلاة لأسفل وفي حركاتها خضوع. وقد تلعب الاتجاهات إلى السيطرة أدوارا أخرى كأن تقوم مقام التهديدات أو المبادرة للقتال، أو تشكل جزءا من الغزل. وقد تحدث مثل هذه الأوضاع حينما يتقابل أحد الحيوانات ذو المنزلة الاجتماعية العليا مع الحيوان ذي المنزلة الدنيا. وكثيرا ما تكون مثل هذه الأوضاع الاجتماعية بداية للعب الاجتماعي مع أقران السن أو مع الآدميين. وكان أحد صغار حيوان الغُرير (Badger) قد أصبح شديد التعلق بأحد حراسه، وكثيرا ما كان يدعوه إلى لعبة الاقتتال وذلك بجذب ساق سرواله (بنفس طريقة الحيوانات المفترسة معه). وهذه إحدى حركات التهديد المعهودة (٩٧). وكان لعب هذا الحيوان بالأشياء أيضا يشتمل على هزها وكذلك عضها ومضغها، ولكنه نادرا ما كان يقوم بتمزيقها إربا. فأما إذا لم يتم تقبل دعوته للعب، فإنه كان يغضب في بعض الأحيان. كذلك فإن الغريرات كانت تغضب أو تفزع إذا كان اللعب خشنا أكثر مما ينبغي، ولكن الباحث الذي أورد هذا التقرير «ايبسفلدت» (Eibesfeldt) علق على ذلك بقوله بأن الرجل الذي ربى هذا الحيوان منذ طفولته كان يسمح له بقدر عظيم من الحريات في تعامله معه.

ويحدث لعب الاقتتال عادة من خلال الاتصال الاجتماعي ذي الطابع الودي. وهناك من الحركات أو النداءات التي تقوم مقام الإشارات مايدل على أن النشاط اللاحق هو نشاط ودي أكثر منه عدائي. ولقد رأى البعض بأن وسائل الإشارات ذات الدلالة قد تطورت باعتبارها شكلا من أشكال «نشاط الإزاحة» (انظر الفصل الثاني) الذي أصبح معهودا ويكون جزءا من تتابع سلوكي مختلف (١٠٥ ف ٧). وإذا كان من الصواب افتراض أن المواقف التي تؤدي إلى لعب الاقتتال تنطوي في بعض الحالات على عناصر الصراع الذي يستدعي كلا من

الاستجابات الهجومية والودية ، فإن سلوك الإزاحة يمكن توقع حدوثه في مثل هذه الحالات .

وكثيرا ما يرى البعض بأن الحيوانات الذكية نسبيا مثل الكلاب تكون على علم بالتظاهر في لعب الاقتتال. فالدفعة العنيفة أثناء اللعب لايكون لها نفس التأثير الذي تحدثه رتبة أخف منها بكثير في موقف التوبيخ . ومع ذلك فإن كل ما نحتاج إلى التسليم به هو أن الكلب قد تعلم التفريق بين العديد من العلامات المختلفة التي تميز المواقف الودية من المواقف العدائية .

لعب الاستكشاف واللعب بالأشياء عند الثدييات غير العليا

تقضي الثدييات وقتا طويلا في استكشاف واستقصاء طبيعة الأشياء ومعالجتها دون هدف ظاهر. وقد اعتبر كثير من الباحثين ذلك لعبا. وتبدي صغار الحيوانات من الفضول أكثر مما يبديه كبارها. ولعل هذا راجع إلى أن الحيوانات الصغيرة أقل ألفة بالأشياء. ويقابل هذا أن الاستقصاءات التي تقوم بها الحيوانات الكبيرة قد تكون مما يصعب اكتشافه . وبوجه عام فإن الحيوانات الصغيرة تكون أكثر قابلية للاستثارة وأقل سرعة في التعود على جميع أنواع المواقف (٢٢٨) . وليس من الضروري أن تكون كل هذه البدائل المتقابلة متبادلة بشكل تام .

وتختلف الأنواع في مدى قيامها بهذا الاستكشاف غير الهادف. ويبدو أن هذا الأمر يرتبط إلى حد ما بعادات الطعام عند الحيوان . فحيوان النمس الميال للعب (٢٩٦)، يعيش أساسا على الحشرات الطائرة والحشرات الزاحفة، والحيوانات الصغيرة التي يكون عليه أن يبحث عنها في الجحور والشقوق. ومن الجلي أن الاستكشاف المستمر يوافيه في هذا الصدد. وكذلك الحال مع الدلافين (٦٠) والحيتان (٣٣٣) التي تعتبر أيضا حيوانات ميالة إلى اللعب فهي تطارد بعضها بعضا، وتقذف بالسمك الميت أو الكرات في الهواء ثم تلتقطها. وهي تلعب بالأشياء الطافية فوق الماء، وتلتقط الأحجار من القاع وتقذف المشاهدين بها ثم

تعود للشقلبة في الهواء. وقد لوحظ أن الدلافين والحيتان المرشدة ظلت تلعب مدة ساعة بريشة إحدى البجعات التي كانت تشاركها في الحوض. أما بالنسبة للحيوانات المفترسة التي تكون بحاجة إلى مطاردة فريستها واقتناصها. فالأمر ينطوي على تنقيب نشط وسلوك قادر على التكيف على أوسع مدى على أن العلاقة بين الطعام واللعب ليست علاقة مباشرة. فصغار الدلافين تصطاد الأسماك الصغيرة ثم تدعها تذهب وتمسك بها مرة أخرى ثم تطلق سراحها دون أن تأكلها. بل وجد أن دلفينا صغيرا كان يكرر رمي أنبوبة من فوق سور حوضه، وينتظر حتى يعيد الخادم القاءها إليه لكي يبدأ بالقائها مرة أخرى. وحين أدخل دلفين جديد إلى الحوض، سرعان ما تعلم نفس اللعبة. وقد ورد في تقارير عن الماشية (٥٤) أنها تقوم بالنطح وتحريك دلاء الماء والمعالف والأبواب غير المقفلة لما تحدثه هذه الأفعال من قرقعة. كما أن الفيلة تقوم بزحزحة الطمي الجاف ودحرجته. أما غرير ايبسفلدت (الذي سبق الحديث عنه) فقد تميز بأن استجابته كان بحثا عن الجدة والتغيير كما تمثل في تفريغه للادراج وسلال الأوراق المهملة، وفي لعب الاستكشاف العام. ومن الجلي أن اللعبة التي اخترعها كانت تتضمن تعلما. وقد بدأ الأمر نتيجة لمزج حدث بالصدفة بين الحركات التي قام بها حين حاول أن يحشر نفسه في المسافة القائمة بين الجدار ومكتب ايبسفلدت، وبدأ في حك بطنه ففقد توازنه وقام بالتشقلب في الهواء وبعد ذلك عاد إلى التشقلب مرارا، وكان هذا يتم أولا في المكان الأصلي للحادثة ولكن فيما بعد كان يقوم بعمل ذلك في أماكن أخرى أيضا (٩٧). . . .

والميزة الحيوية بالنسبة للحيوان، حين يكتسب المعرفة أثناء استطلاعه «غير الهادف» للبيئة واختباره للأشياء، ميزة واضحة. فقد أظهرت البحوث التجريبية أن الحيوانات تتعلم فعلا من هذا الاستطلاع التلقائي، على الرغم من أن مثل هذا التعلم يميل إلى أن يكون ادنى رتبة من التعلم الذي تكتسبه حين تكون جائعة وتحصل على الطعام كإثابة على ماقامت به. (انظر الفصل الثاني). وليس الاستطلاع مماثلا للنشاط العام، وعلى الأخص الاستجابة للجدة والتغير فيها

(٨٧)، إلا أن الأنواع المختلفة من التغير ومقادير هذا التغير وتكراره وعلاقة ذلك كله بالحالة السابقة للكائن الحي يمكن أن يحدث تأثيرات مختلفة على هذا الكائن. فالصوت المرتفع المفاجىء أو ومضة الضوء في محيط غير مألوف تجعل الحيوان يلوذ بالهرب فزعا في حين أن التغير الخفيف المؤقت في الإضاءة قد يمثل مجرد تنبيه بسيط له لكي ينظر ويصغي للصوت، إلا إذا كان بالأحرى مشغولا في شيء آخر. وهذا مايمكن أن يتمثل في التساؤل الآتي: «ما الأمر؟» أو «الاستجابة الموجهة» (٢٧٧) التي تضع أجهزة الحس المستقبلة عند الحيوان في أفضل وضع لاستقبال المعلومات من البيئة. فنجد مثلا أن التركيز على الشيء يعطي صورة أوضح. ونجد أن الاستقصاء والاستطلاع وتناول الأشياء ومعالجتها تحدث أساسا في الحالات التي تتصف بالجدة النسبية فقط، كما تحدث استجابة للمتغيرات التي لاتبلغ من الشدة درجة تخيف الحيوان.

ولقد أجمعت التقارير العلمية على أن ثمة شروطا نموذجية، تؤدي بالثدييات إلى اللعب، تكمن في التغيرات التي تحدث في البيئة مثل ارتفاع وانخفاض درجة الحرارة، وفي حركة الحيوانات الأخرى، أو حركة الأشياء فيها، وكذلك وجود أشياء ومواقف جديدة في هذه البيئة.

ومن العسير تصنيف اللعب الذي يتمثل في المعالجة اليدوية للأشياء ضمن ما يسمى لعبا. فإن معالجة الأشياء يدويا ينتج عنها بطبيعة الحال تغيرات في كيفية ظهور الشيء لنا من مختلف الزوايا، وفيما يصدر عنه من أصوات وما يحدثه فينا من مشاعر، ومتى يتشقق أو يتحطم، ويحتمل أن تؤدي هذه التغيرات نفسها إلى استثارة مزيد من الاستطلاع، إلا أن الاستطلاع يتناقص نتيجة للألفة (١٣٧).

ومن ناحية أخرى فإن مواد اللعب يغلب أن يتكرر استعمالها كثيرا. وقد وجد أن غرير ايبسفلدت (٩٧) أثناء استطلاعاته لبعض الأشياء على سبيل المثال: الملابس، خف، حصيرة من المطاط، وفرشاة، وأصبحت هذه الأشياء الدمى المفضلة لديه، بعد أن ميزها «بعلامة» من نفايات غدته الاستية. فالعلامات ذات الرائحة تساعد الغرير على أن يتعرف على طريقه. فهي تخدم غرضين: أنها تقوم

مقام علامات الطريق، ومقام الأعلام التي تدل على أن هذا الشيء أو هذه الأرض ملكية خاصة.

وأن يصبح شيء ما دمية، فإن الأمر يستلزم قدرا من الاعتياد على هذا الشيء نفسه أو الألفة به. فقدعرف عن دب صغير من نوع الباندا أنه كان يصحب معه لعبة على شكل طوق لكي ينام معه، ويتفادى كل المحاولات التي تبذل لحرمانه منها (١٨١). ولقد رأى البعض أن مثل هذا التعلق بالأشياء عند الحيوانات الصغيرة يرجع إلى حاجتها إلى الاتصال البدني، أو يعمل كبديل لشيء ما كان اكثر اشباعا لها. وكمثال على ذلك أن أنثى فيل صغيرة كانت تلعب بطوقها المطاطي بمزيد من الاستثارة حينما عزلت عن أمها أنثى الفيل الكبيرة (١٨١).

ومن المألوف أن توصف الحيوانات المحبوسة التي تكون فرصة تعرضها للمثيرات الخارجية محدودة بأنها في حالة سأم (١٥٦). وربما يكون اللعب تحت هذه الظروف عبارة عن نوع من البحث عن الإثارة بدلا من أن يقوم بعملية خفض الاستثارة التي ترجع إلى الجدة أو التغير. وقد وجد في تقرير عن دب بحديقة حيوان برنر Berner لم يكن لديه شيء ليلعب به، فجعل نفسه على هيئة كرة من الجليد أخذ يلعب بها.

النشاط العصبي والاستثارة والتغذية المرتدة

من الجلي أن اكتشاف التغيرات التي تحدث في البيئة أمر هام بالنسبة للحيوان حتى يتسنى له أن يتكيف ويبقى حيا. وسنجد أن وظيفة جهاز الاستقبال الحسي والجهاز العصبي والمخ عند الثدييات هي الكشف عن المعلومات المتعلقة بتغيرات البيئة وفحصها والتنسيق بينها وأخيرا اختزانها. ومع ذلك فهي لاتستقبل المثيرات استقبالا سلبيا، بل هي ذاتها ايجابية باستمرار (٣٩١). ولهذا أهميته الخاصة في أداء الجهاز لوظيفته (١٤٠). فاستقبال المثيرات الخارجية يجعل الحيوان على اتصال بالبيئة،إلا أنه ضروري كذلك للمحافظة على الأداء الطبيعي للوظيفة. وقد بينت التجارب أن الحيوانات التي ربيت في أقفاص معتمة ذات لون واحد،

سواء كانت في الظلام الكامل أو في حالة لاتمكنها من تمييز الأشياء إلا بصعوبة، تكون فيها بعد متخلفة في تعلم السير في المتاهات، أو في حل المشكلات التي تتطلب تمييزا بصريا. ولم يتضح حتى الآن ما إذا كان الحرمان من الخبرة في الطفولة له دائما تأثيرات أشد مما لو كان هذا الحرمان أثناء مرحلة البلوغ، وإلى أي حد يمكن اصلاح ما حدث من عجز في السن المبكرة عن طريق الخبرات الملائمة فيما بعد. والواقع أن هذه المشكلة معقدة ولذا فقد استخدمت لحلها مجموعة متنوعة من الاجراءات التجريبية. فالفروق في التكوين الوراثي بين السلالات، وفي عمر الحيوانات ونوع الحرمان، وطول مدة الخبرة التالية، ووقت التدريب اللاحق وطوله، كل ذلك يؤثر على النتائج. ويرى البعض أن بعض الخبرات قد تكون أكثر فاعلية لو حدثت أثناء فترة «حرجة» محدودة في حياة الحيوان، كأن تكون مثلا قبل الفطام، منها لو حدثت في أوقات أخرى (٣٢٢)، ويرتبط هذا بعملية نضج التكوينات العصبية في أجزاء المخ المتعلقة بالمسألة من خلال هذا الوقت (٣١٥) مع احتمال أن يكون الجهاز العصبي أيسر في تعرضه للتلف في الحيوانات الصغيرة منه في الحيوانات الأكبر سنا، أو أكثر حساسية للمتغيرات الفيزيقية والكيميائية، أو تكون وظيفة التوازن الهيموستازي أو آليات (ميكانيزمات) التثبيت لاتعمل بكفاءة تامة في الطفولة. وعلى أي حال، فقد تكون الخبرة الأولى أيضا أكثر فاعلية من أي خبرة لاحقة (٤١ ف ١٦). ومع ذلك فمن المحتمل أن مجموعة من العوامل المتنوعة التي تعمل معا هي التي تسهم في النتائج المؤدية إلى نشأة مفهوم «الفترات الحرجة» التي لايمكن إرجاعها إلى عامل النمو وحده.

ولقد اتضح أن ثمة تأثيرات فسيولوجية مختلفة للبيئة المحدودة أو الفقيرة في مقابل البيئة الغنية أو الخصبة (التي تمتلىء بالكثير من المثيرات) على كيمياء المخ ووزنه في الفئران (٢٠٠).

وقد أثير جدل حول ضرورة عملية الاستثارة لنمو الأنسجة العصبية (١١٥ ف ٣، ١٥٨) ويوجد مايدل على أن الاستثارة البصرية تزيد من سرعة أداء الوظيفة (١٩٩). والأنواع المختلفة من الحيوانات تستجيب بطريقة مختلفة. فالحيوانات

التي ربيت في الظلام منذ الميلاد ولمدة تتراوح بين أربعة أشهر إلى اثنى عشر شهرا، يظهر عليها تغيرات في النشاط الكهربائي الذي يسجل من المخ بالمقارنة بنشاط مخ الحيوانات التي ربيت تربية عادية، وهذا ما يتسق مع الاستجابة المتزايدة للمثيرات من مختلف الأنواع. ثم تعود هذه الحيوانات إلى الحالة الطبيعية بعد قضاء فترة في الضوء، وكانت هذه الفترة تستغرق مدة اطول بالنسبة للحيوانات الأعلى في سلم التطور عنها في الثدييات الدنيا (٣١٧).

ويعتبر ارتداد المعلومات (التغذية المرتدة Feed back)من التوافقات التي تمت أمرا هاما بالنسبة لمعظم السلوك. ويعدالنظر إلى الجهاز العصبي المركزي باعتباره جهاز ضبط ذا وحدات ذاتية التنظيم مفهوما عاما بشكل أساسي. (٣٧٤, ٢٩٠, ١٨٤, ١٣٢). فالمحافظة على بيئة داخلية ثابتة، مثلا، يتطلب مفهوما مثل مفهوم التغذية المرتدة السالبة، أي ارتداد المعلومات عندما ينعدم التوافق. فإذا أصبحت البيئة شديدة الحرارة، وارتفعت درجة حرارة الجسم، فإن جهاز الضبط يعيد تعديل الحرارة الداخلية إلى حالتها الطبيعية (٣٤٩). وإذا تعطل السريان الداخلي للمعلومات الحسية من أجهزة الاستقبال (الحواس) إلى المفاصل. فإن الوضع يصبح مربكا ويؤدي حدوث تداخل أو تحريف في المعلومات البصرية إلى أخطاء في حركات الكائن. بل إن هناك مايدل على أن التغيرات البصرية التي تحدث لقطة ما بوسائل أخرى غير حركاتها الخاصة تكون أقل فاعلية بالنسبة للأداء الصحيح في المستقبل. فمثلا قيدت قطة صغيرة بحزام بحيث لاتستطيع الحركة وكانت تحصل على كل خبرتها البصرية عن طريق ستائر متحركة تنعكس عليها الصور، فكانت هذه القطيطة أقل كفاية في الإبصار من قطيطة أخرى حصلت على نفس خبرتها البصرية ولكن من خلال تجولها هي (١٥٩).

ويحتمل أن يكون للعب صغار الثدييات الذي ينطوي على عمل متبادل بين الحركة والإدراك الحسي للمتغيرات الخارجية والداخلية دخل في استقرار مثل هذا الضبط أو الاسراع به.

لعب القردة

من المعروف في التراث الشعبي أن القردة تحب اللعب إلى درجة تصل بها إلى التحايل الخبيث. ومن الألعاب المفضلة لدى الشمبانزي التسلق والتزلج والقفز والتشقلب. إلا أن لديها أيضا ألعابا أخرى أكثر براعة . فقد اجتذب أحد قردة الشمبانزي (١٥٦) انتباه زوار حديقة الحيوان بصياحه ووضعه لقالب من الطوب على ظهره والدوران به، وعندما تجمع جمهور كاف قذفهم بحفنة من الرمل مما جعلهم يحنون رؤوسهم بسرعة. ويبدو أن هذا قد تسبب في ابتهاج الشمبانزي فأخذ يكرر اللعبة. إن مخ الشمبانزي أكثر فعالية في تنسيق السلوك وضبطه من مخ الحيوانات «الدنيا». والقردة متفوقة في التعلم وفي حل المشكلات. فهي مخلوقات نشطة وفضولية، إلا أن القردة الشبيهة بالإنسان مثل الشمبانزي التي تتفوق في نمو مخها وارتقائه على القردة الدنيا، تكون أكثر تمييزا وضبطا في ممارستها للانشطة المختلفة.

ويبدو أن الجهاز العصبي المركزي عند القردة والإنسان (٢٥٢) يتكون من أجهزة حلزونية منظمة بشكل هرمي متدرج إلى أعلى وإلى الخارج مع تكامل شامل وتحكم في أعلى النسيج المخي، (في ضوء التطور) في النصفين الكرويين للمخ. وتعتبر من حيث تاريخ الجنس البشري أقدم وأدنى أجزاء المخ، والنخاع المستطيل، والنخاع الشوكي، وتستخدم كمحطات تجديد وضبط.. كما أنها ذات وظائف تكاملية ومساندة وكافة بدرجات مختلفة، مثلما يفعل الثلاموس (٢). وتتحكم في الوظائف الفسيولوجية الأساسية للكائن العضوي وعلى الأخص في الهيبوثلاموس (٣٧٤ , ٣٤٩). أما الأنسجة القديمة وعلى الأخص جزء من المخ الخلفي، والمخ الأوسط والممتد الى المخ الأمامي المعروف بالتكوين الشبكي، فتشترك جميعها في عملية الاثارة غير المحددة أو المنتشرة، وفي أنها تستثار أو تنبه، ويعتقد بأنها تيسر الانتباه الى المعالم النوعية المميزة للبيئة (٣١٢ , ٢٣٥، ٨٦، ٤) وحيث أن اللحاء، وهو المخ الحديث في تاريخ الجنس البشري،

ضروري لهذه الوظيفة الأخيرة (الانتباه) عند القردة والإنسان لأن إزالة أو إتلاف أجزاء اللحاء المعروفة بالفصوص الصدغية ينتج عنه العديد من التغيرات في القردة البالغة. ويعني ذلك قيامها بالانتباه لكل شيء، واستقصاء أي شيء في داخل نطاق الرؤية دون تمييزه، وفقدان الحذر، والعجز عن فهم ماهية الشيء بمجرد النظر اليه (١٩٥). أما في حالة وجود أضرار في المنطقة الصدغية من المخ، فسيوجد تعطيل للقدرة على تعلم الأعمال التي تحتاج للتمييز البصري، ويعتقد بأن التلف المخي في الحالات المتقدمة بما في ذلك الدماغ (قرن آمون) القريب من الفصوص الصدغية، يكون تأثيره هاما بالنسبة للاستجابات المتعلقة بالجدة (٢٠٧). أما التلف الذي يصيب الفص الجبهي من اللحاء، وهو عبارة عن مقدم أنسجة المخ الحديث في الثدييات العليا، وتكون بالغة البروز في القردة والإنسان (٣٧٢)، فينتج عنه رد فعل عنيف تجاه المثيرات الجديدة، وكذلك صعوبة في التكيف للتغيرات في كل الحالات بشكل نموذجي.

اللعب كسلوك غير مكتمل أو غير ملائم عند القردة

إن صغار الشمبانزي تقوم ببناء الأوكار، وإن كانت أقل ترتيبا من الحيوانات الكبيرة. وعادة ما تبني الأوكار عند الغسق لكي يتم النوم فيها ليلا (٣٩٠). ومع ذلك فإن صغار الحيوان تبنى الأوكار في النهار لمجرد «اللهو» (١٩٦)، مستخدمة في ذلك أي شيء تحصل عليه من القش والحشائش إلى الخرق البالية أو الحبال. كما أنها تلعب أيضا بمثل هذه المواد. وأما الشمبانزي المحبوسة التي تربى بدون أن تتوفر لها مواد لبناء الوكر، فلا تبنى إلا أعشاشا رديئة حين تصل سن البلوغ، أو قد تفشل في بناء الأعشاش فشلا تاما. وهي تلعب فعلا بهذه المواد حين تقدم لها، ولكنها بوجه عام أقل من الحيوانات الأخرى التي تبني الأعشاش (٣٥).

وتلعب القردة غير الناضجة جنسيا وحدها ومع بعضها البعض لعبا جنسيا (٢٦). وتحتاج القردة العليا إلى الخبرة والمران لكي تقوم بالتزاوج. وكثيرا ما يعجز البالغون من الذكور عديمي الخبرة الجنسية عن ممارسة الفعل الجنسي

بكفاءة حتى مع أنثى ذات قابلية. ومن المحتمل أن لعب الأحداث الجنسي عند القردة العليا يقوم بوظيفة التعلم بالنسبة للسلوك الجنسي. وليس معنى هذا أن كل عنصر من عناصر هذا السلوك مما يجري تعلمه، ولكنه يعني أن خبرات معينة قد تكون ضرورية لظهور النمط العادي. فالقردة مثلا تقوم بتنظيف نفسها تلقائيا، حتى إذا لم تكن قد رأت أبدا حيوانات أخرى تنظف نفسها.

وفي تجربة على أحد قرود الشمبانزي عزل فيها اجتماعيا، وحددت فرصته في اللمس، أوحك نفسه عن طريق تغليف أطرافه باسطوانات من الورق المقوى، فيما بين سن أربعة أسابيع وواحد وثلاثين شهرا، ولكنه لم يقم بتنظيف نفسه لمدة طويلة بعد أن نزعت عنه هذه الأسطوانات (٢٦٤). ويختلف سلوك ذكور القردة الصغيرة عن سلوك الإناث حتى حينما ربيت دون أي اتصال بالحيوانات الكبيرة (٢٧ ف ١١). وقد وجد أن السلوك الطفلي للحيوانات التي ربيت مع أمهات غير حقيقية، ولكنها كانت على اتصال لفترة من الفترات كل يوم مع ثلاثة من أطفال القردة الأخرى في حجرة مخصصة للعب، يتكون من استجابات قصيرة مبتسرة كالتمسح بجسم قرد صغير آخر أو دفعه. وقد أصبح هذا السلوك كثير الحدوث، على الأخص عند الصغار من الذكور فيما بين سن ٧٢ يوما وحتى ١٥٩ يوما. ويتزايد مع تقدم السن ظهور «التهديد» الذي يشتمل على الوقوف في هيئة متخشبة متفرسة والنظر إلى القرد الآخر مع وقوف شعر الرأس وانتصابه، وتقلص الشفاه وارتعاشها والتكشير عن الأنياب. ويظهر ذلك عند الذكور أكثر من الإناث بشكل جوهري في سن الشهرين والنصف وما بعدها، وكانت صغار الإناث أكثر سلبية، فتجلس في هدوء وتسمح للحيوان الآخر بالاقتراب أو تنسحب بعيدا عنه، أو تصبح متصلبة بشكل سلبي وتحول رؤوسها عنه. أما الذكور فنادرا ما كانت تفعل ذلك بعد حوالي الشهر الخامس من عمرها. وكانت الذكور تبادر إلى لعب المصارعة الخشن الضعيف، وإلى ممارسة التدحرج والعض المصطنع، وغالبا ما يدور هذا اللعب مع أي من الجنسين، بينما كانت الإناث قلما تبادر إلى مثل هذه الألعاب مع الذكور. وتبعا لما يراه «هارلو» (Harlow) (٢٧

ف ١١) فإن هذه الفروق بين الجنسين في موقف التهديد والسلبية والانسحاب والتصلب واللعب ذات أهمية بالنسبة للنمو التدريجي للأوضاع الجنسية الطبيعية عند البالغين. ومما يمنع نمو السلوك الجنسي غير العادي هو تقييد الخبرة الاجتماعية للحيوان مع غيره من الصغار، أو عدم وجود مثل هذه الخبرة على الإطلاق. وقد سمحت الخبرة المواتية التي حدثت فيما بعد لبعض هؤلاء الإناث أن تخصب وتحمل بالفعل.

وقد يحدث السلوك غير الملائم بين الشمبانزي البالغة في ظل ظروف الصراع والتوتر الخفيف أو الترقب، وقد جعلت إحدى النقاط الصعبة في إحدى المتاهات (أثناء تجربة التعلم) قرود الشمبانزي تتوقف وتحك رؤوسها متحيرة (٣٩٠). وكانت القردة الهندية، وخصوصا إناثها الأكثر قابلية للإثارة، تقطب جبينها وتهدد متوعدة أو تتلمظ بشفاهها عندما كان الطعام يقدم لها في نفس الوقت الذي تتعرض فيه لبعض الأشياء المثيرة للخوف (٢٣٨). ومن الصعب أن نعد هذا لعبا، ولكنه يشبه السلوك الذي ذكر عن قردة الشمبانزي التي ظلت تنتظر بصبر نافذ دورها في تجربة كانت تحصل فيها على الطعام كمكافأة. فكان بعضها يتأرجح مهتزا، وبعضها الآخر كان يشرب أو يغسل يديه من نافورة الشرب، أو ينتزع بعض الشعر من فرائه، وأخذ واحد من هذه الشمبانزي يسلي نفسه بالبصق على عمود من الصلب ويراقب بصاقه وهو يسيل ببطء إلى أسفل. وحينئذ يعيد رفعه قليلا إلى أعلى (٣٩٠). وهذا السلوك الأخير يمكن أن يسمى لعبا إذا قام به طفل. وسواء كان التوتر أو إعاقة نوع من النشاط شروطا هامة لذلك، فإن الأمر يحتاج إلى بحث. وقد لوحظت مجموعة من القردة العواءة في موطنها الطبيعي (٦٨)، فكان الحيوان منها يقترب من الآخر، ثم يأخذ عرضا في أكل بعض الفاكهة حتى يصل إلى مسافة تلفت إليه النظر، وحينئذ يقفز فجأة على الحيوان الآخر ويبدأ اللعب معه. ويقوم مثل هذا النشاط المصطنع (أكل الفاكهة) بكسب ميزتين للحيوان هما الوقت والوضع المناسب. ويبدو أن له علاقات مع كل مع التغذية الإزاحية أثناء لحظة يكف فيها عن القتال، ومع الادعاء أو التظاهر

في اللعب الإنساني. واذا عدنا إلى الشمبانزي الصغير الذي كان يتسلى بقذف زائريه بالرمال وجدنا أنه كان ينبغي عليه أن يهددهم بقالب الطوب الذي كان أكبر من أن ينفذ من بين القضبان. وبينما كانوا يضحكون عليه، أسقط القالب من على ظهره بسرعة لكي يقذفهم بالرمل فجأة وهم عنه غافلون.

اللعب الاجتماعي بين والدي القردة وصغارها

يقال إن الشمبانزي حين يعزل وحيدا يصعب عليه أن يظل محتفظا بصفاته كشمبانزي (١٩٦). فالشمبانزي والقردة الهندية تصبح شديـدة الهياج عنـدما تفصل عن رفاقها، وتتجاوب القردة الهندية مع ألم الحيوان المعزول اذا حـدث وأمكن لها أن تراه أو تسمعه. وتقوم الحيوانات التي تؤسر في البرية لكي تخلص رفاقها من الأسر بجهد أكبر مما تفعله الحيوانات التي ربيت ونشأت في المعمل (٢٧، ف ١١)

وتختلف أنواع القردة في استجابتها نحو القردة حديثة الميلاد، وكذلك تختلف الأمهات كأفراد في ذلك. ولاتسمح أمهات البابون والقردة الهندية (٣٠٠ف١٠، ٤١ف٢٠) لغيرها من الإناث التي تظهر الاهتمام بتناول أطفالها حديثي الميلاد، وتحد من حرية الأطفال في الحركة وفي اللعب الاجتماعي (مع الآخرين)، عندما يصبح هؤلاء الأطفال قادرين على السير بمفردهم. بينما نجد أن الأمهات في قرود اللانجور أكثر تسامحا في هذا (٣٠٠ ف ٩). في حين أن القردة العواءة تتحكم في صغـارها، إلا أنها تكـون أقل من البـابون تـدخلا في العـلاقات الاجتمـاعية لصغارها. وعلى وجه العموم فان الأم عند القردة تقوم بحمل طفلها وتسانده وترضعه وتفليه وتنظفه وتلازمه تقريبا بشكل مستمر. كما أن طفلهـا يتعلق بها ولايبدو عليه الارتياح في البداية إلا حينما يلتصق بها ثم يستكشف فيما بعد جسمها وينشد جذب انتباهها. واذا فصلت الصغار عن أمهاتها فإن كليهما يصبح محزونا للغاية ويزداد ذلك كلما كانت الاتصالات السابقة بينهما أطول. وحين يعاد الجمع بينهما فإن كلا من الأم والطفل يتعلق بالآخر بعض الوقت بنفس الطريقة التي كان

يتبعانها عندما كان الطفل أصغر سنا. وتكشف القردة حديثة الميلاد التي عزلت عزلا تاما عن أمها وعن كل الحيوانات الأخرى بفترات طويلة عن قدر ضئيل من العلاقات الاجتماعية عند بلوغها سن النضج. فيكون استعدادها للاستجابة للجنس منخفضا. وتصبح أمهات سيئات تلفظ صغارها بل وتهاجمها (٣٠٠ ف ٨).

واللعب بين أمهات القردة وصغار أطفالها أمر نادر نسبيا باستثناء تنظيف الأم المستمر لصغارها، وتفليتها من الحشرات والالتصاق البدني بها على الدوام، وهذا كل ما يمكن حتى الآن أن نسميه لعبا. إلا أنه هو ما يحدث بالفعل.

وتمارس الأمهات عند قرد اللانجور نوعا من لعب الاغاظة مع أطفال أكبر قليلا في السن، أو تتصارع مع الطفل الذي يحاول الهرب من عملية التنظيف (٣٠٠، ف ٩). وكلما كبر الطفل تفقد الأم اهتمامها به. ويكون على القرد الطفل نفسه أن يبادر إلى القيام بالاتصالات (ويقوم بذلك الحدث فيما بعد الفطام وقبل المراهقة) أما ذكور اللانجور والقردة العواءة البالغة فلا تهتم بالأطفال إلا أنها تستجيب لما يقوم به بعض الأطفال الأكبر سنا من لعب، وتستعيدها وتحميها اذا تعرضت لخطر ما. وتقترب ذكور البابون من الصغار وتلمسها بشفتيها كأنها تقبلها، وتقوم بحركات أخرى تشير إلى أمارات الود والنوايا الطيبة. كما تقوم بحماية الأمهات وما معها من أطفال صغار، وتتسامح في لعب الأطفال الأكبر سنا (حين يلعبون) لفترة أطول بعد أن تكون الإناث قد توقفت عن العناية بهؤلاء الصغار بعد الفطام. ويسمح للصغار بحريات لايسمح بها للكبار. ويبادر الأحداث من الذكور في ممارسة نوع من اللعب الجنسي الكاذب مع الذكور البالغين، فيقومون باحتضانهم ومعانقتهم واعتلائهم. ومن الضروري أن يقوم الذكور البالغون الأقوياء بحماية صغار البابون مادامت تعيش في السهول المكشوفة حيث تكون أكثر تعرضا للوحوش المفترسة من القردة العواءة، وقردة اللانجو الأكثر مسالمة لأنها تعيش أساسا فوق الأشجار، كذلك يقوم الآباء من الشمبانزي الذين يعيشون في الأسر باللعب مع الأطفال الأكبر سنا أكثر مما تفعل أمهاتهم. وحينما تعزل الشمبانزي كأسرة عن غيرها من القردة، فإن الأمهات

تحمي صغارها وتشرف عليها اكثر مما تفعل وهي تعيش في البرية . وتبادر الأنثى في ظل هذه الظروف إلى اللعب مع طفلها من حين إلى آخر وذلك بأن تقوم باحتضانه والتشبث به، وتقليبه من أعلى الى أسفل أو دغدغته (٣٧).

ولقد أوضحت لنا التجارب المشهورة لعالم النفس الأمريكي هارلو أهمية الاتصال البدني لأطفال القردة. إذ قام هارلو بتربية القردة الصغار مع طرز مختلفة من الأمهات الصناعية. وفي إحدى هذه التجارب اصطنع الباحث أمهات من نوعين: نوع منها عبارة عن كتل خشبية مغطاة بالقماش، والثاني أم مصطنعة من السلك وكلاهما مزود بما يشبه حلمة الثدي التي يتغذى منها الرضيع. وبينت المقارنة بينهما أن الالتصاق بشيء ناعم للتشبث به أكثر أهمية من الحصول على التغذية في توطيد «الرباط العاطفي» بين الأم البديلة وبين الطفل. وعند الخوف يسارع الصغار، حتى بالنسبة للصغار الذين أطعموا من أمهات السلك، إلى الأم المغطاة بالقماش، وليس إلى الأم المصنوعة من السلك، طلبا للراحة (١٥١). أما مماسح الأرض البالية أو غيرها من الأشياء، والتي يمكن التعلق بها واحتضانها، فإن صغار الشمبانزي كانت تلعب بها حينما كانت توجد في محيطها المألوف بالقفص الذي تسكنه. ومع ذلك فحينماتكون في محيط غريب أو تكون خائفة فإن اللعب بهذه الأشياء يتناقص والتعلق بها يزداد (٩١ ف ١٥).

ولم يتضح بعد أثر العلاقة الوثيقة بين الأم وطفلها من القردة على علاقاته الاجتماعية مع أقرانه. وقد بين هارلو أن علاقة الطفل بأمه قد تعطله بدلا من أن تساعده على تكوين العلاقات مع الأقران إذا لم يكن لهذا الصغير اتصال مع صغار القردة الأخرى. ولم تبد الصغار، التي ربيت في أقفاص صغيرة مع أمهاتها فقط طوال الشهور السبعة الأولى من حياتها، أي اهتمام بغيرها من الصغار حينما اتيحت لها الفرصة، كما كانت رغبتها في تنمية السلوك الجنسي الطبيعي عند الكبار أقل منها بالنسبة للصغار التي ربيت بواسطة أمهات مصطنعة، ولكن المجموعتين قامتا بذلك السلوك عند بلوغهما سن التزاوج (٣٠٠ ف ٨) وهناك من ناحية أخرى تقرير عن صغيرين ربيا معا منذ سن التسعين يوما بدون أمهات،

فتعلق كل منهما بالآخر تعلقه بأمه دون أن يظهر أي منهما السلوك الطفلي العادي إزاء الآخر، أو إزاء غيرهما من الصغار (٤١ ف ١٠). ومن المحتمل أن تكون الرابطة الوثيقة مع الأم منذ وقت مبكر، والتحرر منها، وممارسة الخبرة مع الأقران في السن، بالغة الاهمية في تنمية التماسك والتعاون بين أعضاء فريق القردة من الكبار. وتبعا لرأي هارلو فإن نبذ الأم لأبنائها الأكبر سنا، وميل الطفل لاستكشاف مجال أوسع يحولان اهتمام الصغير إلى رفاقه في اللعب. ونشاط الصغير الدائم الحركة يهيىء له مثيرات للاستقصاء والاستكشاف أكثر مما تهيئه الأشياء غير الحية.

اللعب الاجتماعي عند صغار القردة

تتشابه صغار القردة من جميع الأنواع في أنها تقضي معظم وقتها في اللعب مع بعضها البعض، وفي الأغلب «لعب الاقتتال» (٩١ ف ١٥). وأحيانا ما تلعب صغار القردة العواءة في جسمها بأيديها وأرجلها وذيولها، وبأوراق الشجر وأغصانه، ولكن لعبها في الأغلب يكون مع رفاقها فيطارد بعضها بعضا وتتصارع وهي معلقة بالأغصان من ذيولها. وتمثل ألعاب القردة العواءة، التي تنتمي إلى رتبة أدنى في سلم النمو العقلي بالنسبة للفقريات العليا، نوعا بسيطا من الألعاب المتكررة نسبيا. وتصبح المصارعة اكثر عنفا كلما كبرت هذه الحيوانات، ثم يقل عنفها بعد سن السنتين تقريبا حينما تصبح أكثر إيلاما لبعض القردة المشاركة في اللعب. أما اللعب الاجتماعي مع رفاق السن الواحدة، فهو يشيع الالفة بين الصغار وبين جميع أفراد قطيع القردة من غير الناضجين.

ولعب الاقتتال ليس محكوما فقط باستجابات القردة الصغيرة نحو بعضها البعض، بل هو محكوم أيضا بما يصدر عن الذكور الكبار من زمجرة توقف اللعب على الفور عندما يصرخ أحد هؤلاء الصغار من الألم. وتبادر أمهات اللانجور إلى طرد الأطفال الأكبر سنا عندما تدعو الصغير إلى اللعب، ولكن تدخلها لصالح هذا الصغير يقل عندما يتحول فراؤه من اللون الأولي الأسمر القاتم إلى اللون الرمادي ويصبح أكثر نشاطا. ويكاد يقتصر لعب الذكر الصغير كله مع أقرانه في

الجنس والسن على الجري والقفز والمطاردة والمصارعة، واستكشاف كل منها لجسم الآخر. أما الأنثى الصغيرة (أي في سن مابعد الفطام وقبل البلوغ، وهي أضعف وأصغر حجما من الذكر) فإنها تنسحب تدريجيا من هذه الجماعات التي تمارس لعبا أكثر خشونة مما تقدر عليه. وتلعب مع غيرها من الإناث الأصغر سنا. ويبدأ صغار البابون كذلك المشاركة في اللعب عن طريق الأطفال الأكبر سنا الذين يغرونهم باللعب ويجذبونهم من أمهاتهم. ولكن صدور أي إشارة تدل على الألم من الصغير تؤدي إلى حضور الكبار من الذكور للحماية ، ولايكون عليها إلا أن تحدق في الأحداث الاشقياء من القردة فتجعلهم يتركون الصغير ويهربون فزعين (٣٠٠ ف ١٠) أما لعب أطفال البابون بعد الفطام فيكون أكثر تنوعا من لعب أطفال القردة العواءة. فهي تستخدم اكوام الصخور وقيعان مجاري المياه، وغيرها من معالم البيئة في ألعاب الجري والمطاردة. بينما تشتمل ألعاب الأطفال الأصغر سنا أساسا على الالتصاق البدني مع بعضها البعض.

لقد رأى البعض أن اللعب يقوم بالنسبة لقردة البابون والقردة الهندية بتوطيد سلم السلطة المتدرج الضروري للنظام الاجتماعي المستقر والحياة المشتركة المسالمة. وتصبح المكانة الاجتماعية للفرد محددة بوضوح كامل عند وصوله لمرحلة المراهقة، ويكون ذلك أيضا هو الوقت الذي يقل فيه كثيرا اللعب الاجتماعي. ومع ذلك فإن المكانة الاجتماعية الخاصة بالأم عند قردة البابون حرة التجوال تتوقف أهميتها على حجم صغيرها وقوته في تقرير منزلته الاجتماعية. ويعيش الصغار أبناء الإناث الذين يتمتعون بمكانة رفيعة مع أمهاتهم بالقرب من الذكور الكبار ذوي السيطرة. وهم قد يتعلمون منهم طريقة قمع الحيوانات الأقل منها مكانة كما يتمتعون أيضا بحماية أمهاتهم ذوات المكانة الرفيعة. بينما يكون أبناء الإناث متدنية المكانة الذين تعودوا على الخوف المزمن ذوي مكانة منخفضة. ولذلك فيحتمل ألا يكون التنافس من أجل المكانة والسيطرة هو العامل الوحيد الذي يحدد اللعب الاجتماعي. كما أن نظام السيطرة في اللعب ليس من الضروري أن يكون هو نفس النظام المتبع في الطعام (١٨٠). ففي إحدى

التجارب لوحظ اثنان من الغوريلا في الأسر، فوجد أن الأصغر والأكثر نشاطا منهما كان يسيطر على اللعب، ولكن الأكبر سنا وحجما والأكثر كسلا كانت له الصدارة بالنسبة للطعام (٧٠). وتميل جماعات اللعب المكونة من أحداث القردة الهندية إلى عدم الاستقرار مالم يعط لكل منها فرصة عادلة للسيطرة، ويترتب على ذلك أن الأحداث من سن واحدة تلعب معا في أغلبية الأحيان. ولكن حينما تلعب الحيوانات الكبيرة والأكثر سيطرة مع الحيوانات الأصغر سنا، فإنها لاتستخدم كل قوتها ونحن لانعرف بعد ما إذا كان حدوث هذا التعديل الذاتي للقوة في اللعب (٤١ ف ٢٠) ناشئا من خوف الأحداث من عقاب الكبار المجاورين لهم إذا ما كان لعبها خشنا أكثر مما ينبغي، أو أن ذلك التعديل يحدث لأسباب أخرى. وتنتشر الدعوة إلى اللعب على أي حال وتكون مصحوبة باشارات محددة بين الحيوانات. وتقوم صغار القردة العواءة وقردة الجيبون بمناغاة بعضها، أما صغار الشمبانزي فيقومون بلعبة «المواجهة» (٤٠١). وتنظر القردة الهندية إلى شركائها في اللعب رأسا على عقب من بين أرجلها، وتتطلع قردة البابون من الجنسين إلى الطريقة الجنسية التي تتبعها الأنثى باعتبارها دليلا على الخضوع الاجتماعي، ويغري بعضها بعضا بممارسة اللعب بهذه الطريقة. وتستخدم قردة الجيبون نفس طريقة الاقتراب الهادىء، وتعانق وتصدر أصواتا لكي تبدأ اللعب الذي يكون فاتحة لعلاقة التزاوج ذات الطابع الاجتماعي الودود، أو للاتصال الجنسي.

ومثل هذه الاشارات الودية لاتسبق مثلا المواجهات العدائية (٤١ ف ٢٠، ٦٩)، ولايكون لاستخدام الإشارات الودية التي تعلن عن اللعب من معنى ذي بال إذا ما كان اللعب الاجتماعي هو وحده وسيلة توطيد السيطرة بكل ما تأتي به من مميزات مثل الحصول على المزيد من الطعام والإناث ومركز الصدارة بوجه عام. ومن المحتمل على الأرجح أن تؤدي الإشارات نفس الوظيفة التي تؤديها المواجهات الودية الاجتماعية الأخرى التي تسبقها: فهي تشير إلى أن العلاقة ودية. وما يحدث بين صغار القردة التي تنتمي إلى فريق واحد من اتصال ودي ذي فائدة واضحة.

وتقوم صغار الشمبانزي الحبيسة باستمالة بعضها البعض، ويبدي بعضها تفضيلا قويا لأفراد بعينهم. وهناك أفراد معينون من بينهم لايشتركون في الجنس إلا معا بشكل مستمر كما يوجد صراعات بين المتنافسين على الحصول على ميزة الوصال (التزاوج) مع حيوان معين يؤثرونه، أو السير والقبوع واللعب معه. وقد أظهرت دراسة منهجية على قرود الشمبانزي في مرحلة ما قبل البلوغ (٢٦٥) أن نظامها الثابت في السيطرة كان مستقلا تماما عن كون الحيوان مفضلا بسبب الجنس واللعب اللذين يمثلان معظم مالدى الحيوان من سلوك اجتماعي. وكان الحيوان الأصغر سنا يفضل بوجه عام الحيوانات التي تلعب وتتحسس أكثر من غيرها. ولايقتصر اللعب الاجتماعي بأي حال عند القردة العليا مثل الشمبانزي على المطاردة والمصارعة ولعب الاقتتال. فهي تقوم بالدوران وهي تجر بعضها بعضا داخل غرارات، وتؤدي «رقصات» جماعية. وتبدي اهتماما متبادلا فيما بينها بانتاجها الفني المتمثل في بعض الاشياء الملطخة بالبراز أو الطلاء. ولبعض أنواع الغوريلا لعبة منتظمة يقوم فيها كل في دوره بالانزلاق من على جذع شجرة (٧٠). كما تصبح أنماطا متنوعة من الألعاب منتشرة الذيوع لبعض الوقت، ثم يأخذ انتشارها في الانحسار مرة أخرى. ويبدو أن الذكاء من الميزات المفضلة في رفيق اللعب، فالحيوانات الأقل ذكاء تلاقي صعوبة أكثر من غيرها في العثور على شركاء في اللعب (١٩٦).

وتتشبث صغار الشمبانزي ببعضها البعض في مواقف الفزع، أو عند إعادة الجمع بينها بعد الانفصال، ثم قد تقوم بعد برهة بتحسس بعضها، ولاتبادر إلى اللعب الاجتماعي إلا بعد هذه الدقائق التمهيدية، ثم يأخذ اللعب في التزايد حتى يصل إلى مستواه الاعتيادي (٩١، ف ١٥). وقد أظهرت الدراسات التجريبية أن لعب الشقلبة العنيفة يستثير صغار الشمبانزي، ويولد تنبيها أعظم. ومع ذلك فإن اللعب يختفي، أو تتجنبه الحيوانات في حالات الاستثارة القصوى والخوف. وتميل الحيوانات في هذه الحالة إلى الالتصاق ببعضها البعض أو التشبث بالأشياء. ويرى البعض أن الالتصاق الذي يقلل من الاستثارة، واللعب الذي

يزيد من شدتها يعملان بالتفاعل فيما بينهما على الاحتفاظ بالحد الأمثل من الإثارة بالنسبة للحيوان (٢٤٠ ف ٩). والوضع النموذجي هـو أن اللعب الاجتماعي يحدث في حالات الإثارة المعتدلة، ويزيد عندمايتم ادخال منبهات جديدة أو مثيرة على الموقف.

الاستكشاف واللعب بالأشياء

تلعب القردة بكل شيء. فتقوم قردة البابون بحمل الأكياس ووضع السلال فوق رؤوسها، وتعبث بالساعات التي تعطى لها أو بالضفـادع التي وجدتهـا. وتبدي صغار الشمبانزي ضروبا متنـوعة من اللعب في العـابها الاكـروباتيـة، وتجرب طرقا جديدة في ممارستها للأكل والشرب، وتنظر من بين أرجلها للعالم وهي مقلوبة رأسا على عقب، وتصنع فتحة في ورقة شجر وتنظر من خلالها، كما تقوم بتأمل صورتها المنعكسة على بركة ماء. وعندما تشبع من طعامها تصنع منه خليطا أو عجينه، وتغمس القش والعصى الصغيرة في شرابها وتمتصها، وسرعان ما تحول أي شيء قابل للتفتت إلى نثر صغيرة. وتدق على العلب الفـارغة أو الأشياء المجوفة التي تصدر عنها أصوات عنيفة. وقد قام سلطان شمبانزي كوهلر الشهير (١٩٦) باختراع لعبة القفز بالاستعانة بأحد الأعمدة وإن كان هذا لم يمكنه من الانتقال إلى مكان لم يكن في إمكانه الانتقال إليه بواسطة المشي أو التسلق. وقد قام بتقليد سلطان في هذه اللعبة عدد آخـر من قردة الشمبـانزي، بحيث تطورت اللعبة فيما بعد إلى الاعتياد على استخدام العمود باعتباره أداة ضرورية. وعندما أعطى لسلطان قصبيان مجوفان لم يكن أي منهما على مايكفي من الطول للوصول إلى موزة موضوعة خارج قفصه، أخفق في جعلهما عصا واحدة ملائمة لغرضه، حتى بعد أن تبين له أنهما مجوفتان. ومع ذلك فقد استطاع حل المشكلة بعد فترة من اللعب الذي كان يبدو لعبا عبثيا بلا هدف.

وقد أجريت دراسات تجريبية كانت تُعطى فيها لأحدى المجموعتين فرصـة اللعب بالأدوات الضرورية لحل مشكلة معينة، ولكن لاتعطى نفس هذه الفرصة

للمجموعة الاخرى المقارنة، وأدت هذه الدراسات إلى نتائج متناقضة فيما يتعلق بتأثيرات اللعب المفيدة في حل المشكلات (٣٩، ٣١٨) . وربما يرجع ذلك لأن أي تأثير من هذا النوع يجب أن يعتمد إلى حد بعيد على طبيعة العمل، كما يعتمد على طبيعة خبرات اللعب. فإذا كان انتباه الحيوان قد اجتذب إلى جوانب أداة أو مادة معينة، أو موقف تكون متعلقة بعمل تال، فمن المحتمل في هذه الحالة أن ييسر اللعب بهذه الاداة أو تلك المادة للوصول إلى حل ما. أما إذا لم توجد مثل هذه الدلائل الملفتة للانتباه، فإن هناك احتمالا ضئيلا في أن تؤدى فترة محدودة من اللعب العشوائي للحصول على معلومات عن تلك الجوانب بعينها من الأداة التي يفكر المجرب في أنها متعلقة بعمل معين. وكلما كانت خبرة الحيوان الماضية بكل أنواع المواقف والمواد والحوادث أكثر ثراء وتنوعا كان هناك احتمال أكبر في أن يكون بعض منها متعلقا ببعض الأعمال التالية. وهذا ما ينطبق بل وبشكل أكبر على الحيوانات العليا التي يمتاز مخها عن الثدييات الدنيا بقدرة أكبر على الربط بين المعلومات وعلى تسجيلها. وعلى خلاف الكلاب في دراسة واحدة (٣٥٦)، أصبحت القردة الهندية التي حرمت من التنبيه في طفولتها كسولة تبدي ميلا أقل نحو القيام بالاستكشاف، وتفضل النظر والتعامل مع المثيرات الأقل تعقيدا (٣١١) عن القردة المماثلة التي ربيت بطريقة عادية. ومن المحتمل أن يكون المدى الذي يؤدي فيه التقييد في الطفولة إلى توليد قدر كبير، أو قليل من الاستكشاف في سن البلوغ معتمدا على اختلافات بين الأنواع مثلما يعتمد على صرامة هذا التقييد وطول مدته. ومن المؤكد أن الأطفال من البشر يبدون قدرا أقل من الاستكشاف واللعب عندما يكونون قد تعودوا لفترة طويلة على عدم وجود الدمى، وعلى قلة الارتباط بالكبار.

تطور اللعب عند القردة

تسجل لنا إحدى الدراسات المنهجية التي أجريت على أربعة من صغار قردة «الراكون» التي انتزعت من أمهاتها وعمرها أسبوعان، أن سلوك هؤلاء الصغار

قبل أن تتفتح أعينها كان يشتمل في معظمه على الانعكاسات البسيطة وردود الأفعال المرتبطة بالجوع والتبول والتبرز وغيرها مما يسبب الضيق وعدم الراحة. وبعد يوم أو يومين من فتحها لاعينها (اي في عمر يتراوح بين أربعة وعشرين إلى ثلاثين يوما) أظهرت أول علامات الاهتمام بالأشياء فأخذت تلمس بلطف السطوح المختلفة بمخالبها وأنوفها. وكلما تقدمت في العمر ازداد هذا السلك قوة وتكرارا، وأصبحت تنقر الأشياء بأفواهها وتعض عليها وتمضغها وتمتصها وتشدها وتدوس عليها بأقدامها. ولم تكن مثل هذه الأنشطة تحدث ابدا خلال فترات الجوع أو الضغط بشدة (٣٧٨). ويرى البعض أن الظهور المفاجىء نسبيا لهذه الأنشطة يكون مرتبطا بنضج مجموعة جديدة متكاملة من الوظائف في الجهاز العصبي المركزي. أما صغار القردة الهندية (١١٨، ص، ص ٧٥ ـ ٨٨)، فكانت تحب النظر إلى الأشياء بمجرد أن تبلغ اليوم الثالث من عمرها. وكانت تمسك بالأشياء بقوة كبيرة ومتزايدة عند وصولها لليوم العشرين من عمرها.

ونلاحظ عند صغار الراكون أن الحيوان البالغ الصغر هو الذي يستطلع كل شيء، وبالذات الأشياء الأكبر حجما والأمتن والأكثر قابلية للتحريك. ولايكبح جماح هذه الصغار غير الأم وحدها. وعندما تبلغ اليوم العشرين من عمرها يبدأ النمو التدريجي للخوف. فالمعالم المميزة التي كانت تدفعها من قبل للاقتراب الشديد تصبح الآن مدعاة للخوف والاجتناب.

إن ما يدفع الحيوانات إلى الاستطلاع واللعب هي الجدة والتعقيد والتغيرات النسبية بكل أنواعها. وقد بينت الدراسات التجريبية التي أجريت على صغارالشمبانزي أنها كانت تلمس وتمسك أي شيء جديد عليها نسبيا أكثر مما تفعل بالأشياء القديمة بالنسبة لها. وكانت الأشياء التي تحدث شيئا ما عندما تمسك بها ـ كأن تحدث دويا، أو ترن، أو تنفصل، أو تتحرك، أو تسبب غير ذلك من التغيرات ـ مفضلة لديها على الأشياء الثابتة الراسخة التي لايمكن تغييرها. وكلما كانت الأشياء أضخم وأزهى لوناوأكثر تنوعا في شكلها كانت أكثر جذبا للنظر والتناول باليد عند هذه الحيوانات (٣٧٥، ٣٧٦). وكانت هناك فروق في اللعب

بين الشمبانزي في مراحل العمر من الطفولة والصبا وما قبل البلوغ. فالأطفال حتى سن سنتين كانوا في البداية اكثر ضررا في موقف اللعب فكانوا يتفرسون في الأشياء الجديدة بدلا من أن يمسوها بأيديهم، إلى أن تصبح مألوفة نسبيا لديهم. أما صغار الشمبانزي فيما بين الثالثة والرابعة من عمرها فكانت شديدة الفضول، ومارست اللعب أكثر بشكل جوهري من الشمبانزي التي في مرحلة ماقبل البلوغ، أي من السابعة إلى الثامنة من العمر. وكانت هذه القردة الأخيرة تواقة إلى تناول الأشياء الجديدة مثلما كان الأطفال يفعلون في اللحظات الأولى التي يواجهون فيها الأشياء الجديدة لأول مرة إلا أن هذه القرود الأكبر سنا كانت تضيق بهذه الأشياء بسرعة أكبر. وكانت كل الحيوانات تتناول الأشياء بدرجة أقل قرب نهاية فترة اللعب التي تمر بتثاقل، كما كان ذلك يقل في الفترات المتعاقبة من فترة إلى أخرى إلا أن الحيوانات الأكبر سنا أظهرت معدلا أسرع في التشبع باللعب من الحيوانات الأصغر سنا التي كان أي تغيير يجعلها على الفور تستعيد اهتمامها به لبعض الوقت، حتى لو كان هذا التغيير مجرد لون شيء سبق تناوله من قبل (٣٧٧).

سبق أن ذكرنا من قبل أنه حتى القردة الهندية البالغة يمكن أن تتعلم القيام بحل الألغاز الميكانيكية، ولا تكافأ إلا بالسماح لها بحل لغز آخر (١٤٩). كذلك فإن القيام بالاستكشاف عن طريق الرؤية هو أيضا أمر ثابت إلى أقصى حد (٦٣).

ولقد وجد «ولكر» (Welker) (٣٧٧) أن صغار الشمبانزي تمل الأشياء الجديدة إذاما تكرر إعطاؤها لها كثيرا، ولاتستمر في لمس الأشياء وتناولها إلا إذا قدمت لها أشياء جديدة بشكل دوري. وعلى النقيض من ذلك استمرت قرود «هارلو» (Harlow) (١٥٠) في معالجة الألغاز الآلية يدويا ـ بما فيها من خطاطيف وحلقات وخوابير وما إليها ـ دون أن تظهر أي علامة من علامات الضيق أو الملل منها. وليس من الواضح حتى الآن ما إذا كان هذا التباين يرجع إلى فروق في الحيوانات وأعمارها، أو إلى الاختلاف في الأعمال في الأشياء

التي تقدم للقردة. ومن الجلي أن هارلو قد حالفه الحظ في العثور على موضوعات للعب القردة تثير اهتمامها في ألغازه الميكانيكية بنوع خاص، ولانعرف على وجه التحقيق لماذا كانت اكثر مدعاة للاهتمام إلى هذا الحد الكبير من الأشياء الجديدة التي قدمها ولكر. ومن الجائز أن موضوعات هارلو كانت اكثر ملاءمة لإحداث تغييرات أبعد مدى عندما تعالج يدويا، أي أنها أكثر ملاءمة لما يسمى «بالتنويع» الذي يميز عن الاستكشاف المحدود (٣٤). ومما هو أكثر احتمالا أن دوام المعالجة اليدوية ليست وظيفة للتغيرات الحسية بعيدة المدى بقدر ماهو نتيجة للاستمرار في متابعة مشكلة ما. وحين نقارن هذه الحالة بما نجده عند الأطفال الآدميين من أن المثابرة على اللعب بالدمى، الذي تبين أنه يتراوح بين ثلاث دقائق وثلاثة أرباع الساعة، تعتمد على مد ما تمثله الدمية من مشكلة من نوع معين بالنسبة للطفل (٢٥٧). وهذا أشبه مايكون بالشكل الذي أسماه بيرلين Berlyne (٣٤) «بالفضول المعرفي».

إن الجدة والتغير، إذا لم يخيفا الحيوان، يستدعيان بشكل نمطي أفعالا متنوعة تجعل الحيوان على اتصال بعملية التنبيه، فالتفات الرأس نحوه، والتطلع والاصغاء، لها جميعا مثل هذا التأثير. وكذلك يفعل الاستكشاف عن طريق اللمس والعض والمضغ والخمش بالمخالب والشم. ولكن من المحتمل ألا تكون معالجة الأشياء باليد لمدة طويلة محاولة تمهيدية على الدوام للسعي نحو تغييرات أكبر، أو نحو محاولة حل مشكلة ما. فغالبا ما تلعب الحيوانات بتلك الأشياء التي تدعو إلى التشبث بها، وليس بتلك التي تدفع إلى تجنبها في بيئة مخيفة أو غير مألوفة. وقد تكون الألفة المصحوبة بأمور مطمئنة، والمعالم التي تستدعي بالفطرة استجابة معينة، قد يكون هذا كله في بعض الأحيان أكثر أهمية حين يتوفر في موضوعات اللعب مما تفعله امكانية التغيير.

لعب الحيوان وعلاقته بمفهوم اللعب

ترى الملاحظات والدراسات المتعلقة بالشروط التي تحدد اللعب بأن اللعب

ليس بلا جدوى من الناحية البيولوجية - فيما عدا الحيوانات غير النشطة التي تستبعد من هذه الحالة - فالحيلولة دون التدريب على الحركات، حتى إذا كانت كاملة تماما في الطفولة، قد تسبب قصورا في نمط السلوك الملائم فيما بعد. وقد تكون وظيفة اللعب الاجتماعي أن تؤدي إلى تعرف أعضاء الجماعة الاجتماعية على بعضهم البعض بحيث يستطيع كل منهم أن يميز الآخر، ويعمل معه في تآزر وتناسق حينما تقتضي الضرورة ذلك، أو العمل على توطيد نظام المكانة الاجتماعية الذي يحفظ السلام، أو يعطي الكبار الأكثر حيوية مزيدا من الطعام والإناث، أو يحتمل أن يهيىء الخبرة الاجتماعية اللازمة للتزاوج.

ومن المحتمل أن الاستقصاء والاستكشاف والمعالجة اليدوية للأشياء تفيد الثدييات العليا في جمع معلومات ينتفع بها فيما بعد. ومن الضروري لكي يظل الحيوان متصلا بالتغيرات البيئية أن تتعرض أجهزة الاستقبال الحسي لديه تعرضا نشطا للمثيرات (المنبهات) الخارجية، وهذا أمر ضروري للمحافظة على النمو وعلى قيام الجهاز العصبي المركزي بوظيفته الطبيعية. وقد يكون ذلك ضروريا أيضا للمحافظة على مستوى ثابت نسبيا في عملية الاستثارة. ومهما تكن الطريقة التي أصبحت بها أنواع اللعب المختلفة مفيدة أصلا لأنواع معينة من الحيوانات في بقائها على قيد الحياة، إلا أن هذه الوظائف ليست بطبيعة الحال أهدافا فردية لأي من هذه الحيوانات. فعندما يلعب قرد الراكون الصغير فهو لايهدف إلى تنشيط أجهزة الاستقبال الحسية عنده، ولا إلى تحسين حالته العضلية، أو رفع مرتبته الاجتماعية. ولكن لما كان ينبغي ألا نعزو تزاوج الغرير، أو تفرس البابون المسن في بابون حدث وقح ، إلى وجود أهداف شعورية عندها، فإن عدم وجودالغرض لايمكن أن يميز اللعب.

ويمكن أن تكون الفوائد المحسوسة من الاندفاع جيئة وذهابا سريعة ومباشرة تماما مثلها مثل فوائد الغذاء، كما أن هدفها البيولوجي النهائي بعيد بنفس القدر. ومع ذلك فإن وظائف مختلف أنواع اللعب يجب أن تقرر، ولكن إذا حدد اللعب

بأنه بلا جدوى من الناحية البيولوجية، فإنه لن ينطبق عاجلا أو آجلا على أي شيء على الإطلاق.

إنه لمن المغري أن نقصر كلمة مصطلح «لعب» على فئة أو أخرى من فئات التصنيف، مثل اللعب الاجتماعي والنشاط العام، ومعالجة الأشياء لمدة طويلة، أو تدريب الأحداث القريبين من البلوغ على أنماط سلوك الكبار، كل هذه من الممكن أن تكون بدائل جيدة أو سيئة لهذا المصطلح. ونحن نحتفظ بكلمة «لعب» هنا لكل مايطلق عليه عادة «لعبا»، ولكن مع الايحاء بأن أنواعا مختلفة من اللعب تكون معرضة لأن تدرج في فئة واحدة تشتمل على حالات مختلفة بشكل ما. بل إن اللعب يختلف داخل الفئة الواحدة عند أنواع من الحيوانات. كما تختلف الحركات المميزة مثلما تختلف الأبنية الجسمية التي تنتمي إليها سواء استخدمت في اللعب أو في غيره من الأنشطة. وهناك من الأنواع ما يكثر اعتماده على الرؤية للحصول على معلومات عن البيئة، بينمايعتمد غيرها اعتمادا أكبر على حواس أخرى في هذا الصدد. وهناك فروق في نوع الخبرة التي يحتمل أن تواجهها بعض الأنواع، وفروق أخرى في الدلائل أو العلامات التي يحتمل أن تلازمها في أغلب الأحوال. فالأنواع الحيوانية التي تمتلك أجهزة عصبية مركزية معقدة صالحة لحل المشكلات تكون في لعبها كذلك أكثر تنوعا وأكثر ذكاء.

وكثيرا ما يوصف اللعب بأنه نشاط «تلقائي»، ويتضمن هذا أنه لايرجع إلى عوامل خارجية. وإذا كان هناك أي شيء من ذلك، فالمرجح أن الأمر على نقيض ما هو معروف من حقائق عن الحيوانات بأي حال من الأحوال. ولو كانت هناك أي سمة مشتركة واحدة في اللعب الذي كتب عنه كل تلك التقارير السابقة ابتداء من لعب الطيور إلى لعب القردة، لكانت هذه السمة هي أنه يكون مسبوقا بتغير ما في البيئة. فالتغيرات الجوية تسبق لعب الطيران الذي تقوم به الطيور. والأشياء الجديدة المتحركة وغيرها من الأشياء التي تجذب الانتباه يتبعها لعب الثدييات. بل يحتمل أن يكون جزء من اللعب الاجتماعي استجابة للتغيرات العديدة في عملية الاستثارة التي تهيأت عن طريق طفل آخر يتحرك ويصرخ

ويقوم بوخز من يواجهه. أما الشرط الآخر الذي لايقل عن الشرط الأول أهمية ـ ويعد جوهريا في لعب القتال عند النمل مثلما هو كذلك عند صغار القردة التي تعبث بالأغصان ـ فهو عدم وجود أي شيء يخيف هذه الحيوانات أو يضايقها. وكمثال نموذجي على ذلك نجد أن الغرير على الرغم من أنه كان قد استكشف كل شيء حوله، إلا أنه كان لايلعب بالأشياء إلا بعد أن يكون قد وسمها برائحته الخاصة المألوفة. ولكن لاينبغي أن نستنتج من هذا أكثر مما يحتمل، فليس ما يميز اللعب وحده، أو كل أنواع اللعب، أن يكون مثيرا للفضول أو مؤديا للراحة وعدم الضيق.

وتؤدي محاولة تصنيف نماذج اللعب إلى فئات أربع إلى اثارة العديد من الأسئلة، فهل الشروط التي يقال إنها تساعد على اللعب تماثل تماماتلك الشروط المساعدة للأنشطة غير النوعية بوجه عام؟ وهل يتوقف التدفق المفاجىء للنشاط، كما يتمثل في ألعاب الهرب الماجنة عند بعض الطيور، على مثيرات بعينها؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هي هذه المثيرات؟ وهل يرجع مرح الثدييات الصغيرة وجفولها إلى حساسية فائقة لكل المثيرات الخارجية، أم يرجع إلى نقص الألفة بها، أو إلى العجز عن التحكم في حركة الجهاز العصبي المركزي غير مكتمل النضج؟ أو يرجع إلى كل هذه العوامل مجتمعة؟ وهل يعتمد اللعب «غير الملائم» عند صغار الثدييات على عدم تعلم التمييز بين الأشياء الملائمة وغير الملائمة؟ أم أن هذا اللعب يحدث لأن تعديل الانتباه من موضوع لآخر يجري بسرعة أكبر؟ أم لأن السلوك لايمكن أن يتكامل إلا بعد أن ينضج الكائن الحي نضجا تاما؟ وهل لعب الاقتتال لايكون فتاكا لأن العوامل الاجتماعية تمنع ذلك؟ أم لأن الصغار تنقصها المهارات القتالية، أو أنها تستجيب دون تمييز لكل الأنماط الحركية المحتمل صدورها عنها ازاء أي لمس لجسمها؟ وهل تحدث المعالجة اليدوية المستمرة للأشياء في حالات الاستثارة الفائقة وحدها؟ أو حين يكون هناك نقص في الاثارة الخارجية؟ أو في الحالتين معا؟ هل اللعب بالمألوف من الأشياء يتحدد بالتغيرات في الإدراك الحسي الذي يؤدي هو نفسه إلى إحداثها؟ أو

نتيجة لارتباط موضوع اللعب بنوع من الإثابة في الماضي؟ أو أن بعض الخصائص التي يكون لدى الحيوان استعداد فطري للاستجابة لها: كأن تستجيب القردة للشيء الدافىء بالالتصاق به، أو للشيء اللامع بالتقاطه، والفئران تستجيب لشيء ما بقرضه، بينما تستجيب الغريرات لشيء آخر بعضه وهزه.... الخ. ومثل هذه البدائل التي طرحناها لايستبعد بعضها بعضا بالضرورة، إلا أن الإجابات عن هذه الأسئلة يجب أن تنتج عن المزيد من الدراسات التجريبية التي تعنى على وجه الخصوص بالشروط المحددة للعب.

وتبين لنا أمثلة اللعب ابتداء من لعب الحيوانات اللافقارية إلى لعب القردة، إننا بحاجة إلى تصنيف أنشطة اللعب في أربع فئات على الأقل. ويتطلب هذا تحليلا في ضوء أربع مجموعات مختلفة من الشروط على الأقل. ويبدو أن النشاط العام كما يتمثل في الجفول والمرح، لايعدو أن يكون إلى حد كبير مسألة زيادة في درجة الاستثارة أو «التنبيه». فالاستثارة العنيفة والتنبيه غير المنظم لاينتجان من اللعب، بل من الإحجام عنه. ولكن أي شيء يثير الحيوان إثارة معتدلة يميل لأن يؤدي إلى نشاط عام غير موجه يسمى عادة«لعبا» عندما يوجد عند الصغار.

وعلى النقيض من ذلك فإن حدوث السلوك غير المكتمل أو السلوك غير الملائم مثل مطاردة أشياءغير مناسبة، وغناء الصغار الذي لايكون له نفس وظيفته عند الكبار، وحركات بناء العش حينما لاينتج عنها بناء أعشاش حقيقية، أو قيام الأحداث باللعب الجنسي، كل ذلك يتطلب الأمر دراسته في علاقته بالنمو، وبتكامل وضبط مراحل السلوك الضروري من الناحية البيولوجية. ويتمثل أحد الأقسام الفرعية لهذا النوع من اللعب عند الصغار في ردود أفعال الحيوان نحو الخصائص المميزة للبيئة التي يكون لديه استعداد فطري للاستجابة لها، ولكن قبل أن يكون قد تعلم قصرها على الأشياء الملائمة. بينما نجد أن تبادل الأدوار الذي يحدث مثلا بين الإدراك الحسي والأداء الفعلي يتعلق بالتحكم في الصوت والحركةويمثل قسما آخر من هذا اللعب. وهناك حالات خاصة من اللعب، فمثلا حين يوقف سلوك مستمر بسبب صراع، أو الوصول إلى خالة الإشباع، وبتغير

ظروف الأسر أو الاستئناس، أو توقفه عوامل منع أخرى، فيحتمل في مثل هذه الحالات أن يكون هذا السلوك أكثر ملاءمة لبعض أشكال اللعب عند الحيوانات البالغة.

أما بالنسبة لبعض الثدييات، وخصوصا الحيوانات العليا، فيبدو استكشاف البيئة واختبار الأشياء كما لو كانا لعبا، وذلك عندما يتم تعميم الاستكشاف، أو حينها لاتتضح جدة الخبرة لمن يلاحظها. وهنا يصبح من الملائم أن نوجه الأسئلة التي تدور حول الوظائف التفصيلية للإدراك البصري، والانتباه وتعلم التمييز، وعلاقة كل هذا بالمثيرات الداخلة في الموقف.

وأكبر فئات اللعب عند الثدييات هي فئة اللعب الاجتماعي. وهو يحدث بالدرجة الأولى بين الصغار في كل نوع منها. ويبدو أن هذا يتضمن كل ضروب اللعب الأخرى بدرجات مختلفة، ونتيجة لهذا يمكن ألا يختلف عنها اختلافا كبيرا عند تحليل أسبابه. ومع ذلك فإن اللعب الاجتماعي بأي درجة من درجاته عند بعض الأنواع يختلف على المستوى السلوكي عن اللعب المنفرد في بعض الاعتبارات الجوهرية. كاستخدام الإشارات مثلا قبل لعب الاقتتال. وعلى الرغم من أن اللعب الاجتماعي لايشتمل كله على القتال الودي، إلا أن قدرا كبيرا منه يشتمل عليه بالفعل. ومع ذلك فيحتمل أن تختلف طبيعة الضوابط التي وضعت على درجة العدوان الذي يكشف عن الظروف محددة التنظيم الاجتماعي لنوع من أنواع الحيوانات، وهذا ما ينبغي أن يدخل في اعتبارنا.

ومما لاشك فيه أن الفئات التي استخدمت لتصنيف اللعب هنا تخفي بعض الاختلافات الأخرى. وحين نوحي بأن كل هذه الأشكال المختلفة من اللعب لايمكن أن تخضع لتفسير نسق واحد فقط يجمع كل الحالات، فإن هذا لايعني أننا نقول بعدم وجود تداخل بين هذه الحالات على الاطلاق. فيجب أن ندخل في حسابنا مثلا درجة الإثارة في تفسيرنا لجميع أنواع اللعب. ولكن هذا لاينبغي عمله في معظم أشكال السلوك الأخرى. ويظل السؤال هو: ماهي الأهمية

النسبية التي ينبغي أن تتصل باللعب في أي حالة بعينها؟

ولانكاد نشك في أن كل أشكال اللعب عند الثدييات تحدث عند الصغار أكثر من حدوثها عند الحيوانات مكتملة النضج . وسنبحث في الفصول التالية نمو مختلف أنواع اللعب عند صغار أحد الأنواع الحيوانية المثيرة للاهتمام ، ألا وهو الإنسان . .

الفصل الرابع

اللعب الاستكشافي والحركي

بداية الاستكشاف وممارسة اللعب

حين طلبت من ابنتي الصغيرة أن تقوم بتسلية أخيها الرضيع الذي يبلغ من العمر ثمانية أسابيع أثناء إعدادي طعام هذا الصغير، إذ بابنتي تصيح بانفعال «أماه إن الصغير يجب أن يشاهد كل شيء، وينظر إليه، فلماذا؟». لقد استرعى انتباهها أن كل شيء ترفعه أمام ناظري الصغير، سواء كان دمية أو خشخيشة أو كتابا، أو قطعا من الورق المقوى، يجعل الصغير يكف عن البكاء ويلتفت ناحية هذا الشيء ويبتسم، مما قد يدل على أن هذه الأشياء التي تضعها أخته أمام ناظريه تستحوذ على انتباهه. ومع أن الصغيرة قامت بتسلية أخيها الصغير بغية ارضائي، إلا أنها بدأت تهتم باستجابات الصغير في حد ذاتها، وقامت بتجارب لتعرف ما إذا كان تغيير الشيء المعروض يحدث أثرا مختلفا على الصغير. لقد كانت تقوم بعملية استكشاف.

إن كل ما يستطيع القيام به طفل رضيع في الأسبوع الثامن من عمره من حركات يعد محدودا للغاية. فهو لا يستطيع مثلا أن يلمس الأشياء التي ينظر إليها أو يقبض عليها بيديه، ولكنه يستطيع أن يركز نظره ويتابع شعاعا من الضوء ويدير رأسه في اتجاهه. وفي هذه الحالة تتوقف حركة ذراعيه ورجليه وجسمه كله، تلك الحركة التي تستمر طوال فترات يقظته، وإذا لم تتوقف تماما فإنها تقل. كما أن الأشياء التي ينظر إليها أو يستمع إليها تجعله يكف عن البكاء حتى ولو كان جائعا، وتجعله يبتسم إلا إذا كان «يعاني من ضيق شديد» نتيجة عدم إحساسه بالراحة الجسمية.

ويمكننا أن نستنتج من مثل هذه الشواهد أن الطفل يهتم بما يحدث وأنه يحب مشاهدة هذه الأشياء. ومثل هذه الاستجابة يمكن تفسيرها على أنهامحاولة لإدراك كنه الشيء الذي ينظر إليه، أي أنها بداية الاستكشاف.

وحتى الطفل حديث الولادة الذي لم تكتمل عنده بعد وظائف المراكز العصبية العليا يمتلك المراكز العصبية والبصرية الخاصة بالاستجابة لعملية التغير، فهو قادر على التركيز على بقعة متحركة من الضوء ومتابعتها، وكذلك متابعة شيء متحرك يقع في مجاله البصري (٣٠٧)، بالرغم من أنه مازال غير قادر على استخدام عينيه على الدوام بشكل متآزر. بل إن الرضيع يتزايد انتباهه للأشياء، وتظهر عليه علامات الاهتمام إبان الأسبوعين الأولين من عمره (٢٢٢). فهو يستجيب للمثيرات القوية المفاجئة أكثر من استجابته للمثيرات الهادئة المستمرة. فالأصوات العالية المتقطعة تتسبب في إزعاجه مما يجعله يفرد ذراعيه وساقيه فجأة ثم يضمها بشكل عصبي. ولكن الأصوات الهادئة المتكررة تقلل من حركته. ويتخذ جسمه وضعا متحفزا ناظرا في اتجاه مصدر الصوت كما لو كان ينصت له (١٣٦). فالمثيرات المتكررة المستمرة الهادئة مثل الحديث أو الغناء أو الربت بلطف على ظهر الطفل أو أرجحة مهده، تنجح دائما في تهدئة الطفل وتجعله يكف عن البكاء.

ويختلف الأطفال في مدى استجابتهم للمثيرات إبان الأيام الأربعة أو الخمسة الأولى من حياتهم (٣٨) (قد تكون هذه الفروق في الاستجابة موروثة، كما قد تسبب الإصابات الناتجة عن الولادة العسرة تغييرا في قابلية الطفل للاستجابة). كما أن تكرار نفس نغمة الصوت، أو نفس الرائحة، أو الشكل يؤدي إلى خفض كل ردود الأفعال التي أثارتها هذه المثيرات في البداية، لأن الطفل يعتاد على تلك المثيرات. وهكذا يظهر نوع بدائي من التعلم الذي يبدأ في سن مبكرة للغاية (٢٢، ٤٧، ١٠٢). وبالرغم من وجود فروق فردية بين الأطفال، فإن خصائص المثيرات التي تستوجب من الطفل النظر أو الانصات لمدة طويلة تقع ما بين خصائص المثيرات القوية التي يترتب عليها الازعاج والبكاء ومحاولة الابتعاد،

وخصائص المثيرات الهادئة المتكررة الرتيبة التي تؤدي بالطفل إلى فقدان الانتباه والنوم. بمعنى أن المثيرات التي تسترعي انتباه الطفل مدة طويلة ليست بشدة المثيرات التي تزعجه. ولا في رتابة المثيرات التي تجعله يسترخي وينام. ويبكي الطفل الذي يبلغ الشهر السادس إذا ما سمع صوتا مألوفا يأتيه من خلف ساتر أو حاجز، أو اذا سمع صوتا غريبا صادرا عن وجه مألوف لديه. ولكن إذا تكرر ذلك الصوت للمرة الثالثة بدت على الطفل بوادر الالتفات دون خوف. وفي المرة الرابعة يبدو عليه الاهتمام بما سمعه (٥٨). ويبدي بعض الأطفال منذ الأسبوع الثاني من عمرهم ما يدل على الملل عند رؤية قرص معدني يتحرك بانتظام (٢٢٢). فهم يسرحون بنظرهم بعيدا عن هذا الشيء، ثم ينظرون من وقت لآخر الى القرص المتحرك كما لو كانوا يقومون بلعبة مسلية، بعد أن كانوا يطيلون النظر في أول الأمر عند بداية رؤيتهم هذا الشيء. ولكي يستطيع الطفل أن ينصت للأشياء أو يشاهدها، فلابد من أن يكون مرتاحا ونظيفا ومتناولا طعامه، وأن يكون مسترخيا ولكنه متنبه (٣٨٦).

ويمكننا أن نفترض أن كل مثير يعتبر جديدا بالنسبة للطفل الرضيع. ومما يدعو للدهشة، ويتعارض مع ما يعتقده الكثيرون، أن الأشكال المعقدة مثل القرص الذي يستخدم للتدريب على إصابة الهدف، أو لوحة الشطرنج ذات المربعات المتباينة في لونها قد استرعت انتباه الأطفال من سن أربعة أيام حتى ١٥ أسبوعا (١٠٩) مدة أطول بكثير من تلك التي يمضونها في النظر إلى الأشكال البسيطة مثل المثلثات والمربعات. وفي تجربة أخرى عرض الباحث على الأطفال ثلاثة أشكال مسطحة لها حجم وشكل رأس إنسان. وكان على أحدها رسم لوجه عادي مرسومة ملامحه بخطوط سوداء على أرضية وردية، وعلى الثاني رسمت أجزاء الوجه في غير مواقعها الصحيحة، أما الشكل الثالث فقد رسم عليه بقعة كبيرة سوداء في أحد جوانبه تساوي في مساحتها المساحة السوداء المخصصة لملامح الوجه في كل من الشكلين السابقين. وكانت خلفيته وردية شأنه شأن الشكلين السابقين أيضا. وقد نظر كل الأطفال أطول مدة إلى شكل الوجه ذي الملامح

العادية . أما الشكل الثاني فقد نظروا إليه مدة أقل طولا ، وتجاهلوا تقريبا النظر إلى الشكل الثالث الذي يحتوي على البقعة الكبيرة السوداء والخلفية الوردية . وقد انتهى الباحثون إلى نفس النتيجة حين أعادوا عرض الأشكال الثلاثة على الأطفال بترتيب مختلف مرات عديدة . ولا يمكن أن نجزم هنا بأن السبب في إطالة النظر إلى الشكل ذي الملامح الطبيعية يرجع إلى أنه شكل مألوف حتى بالنسبة للأطفال في هذه السن المبكرة، أو أن مرجع ذلك إلى أن لدى الطفل إدراكا فطريا يجعله يفضل الأشكال التي تشبه الوجوه العادية رغم أنها أكثر تعقيدا من الأشكال الأخرى البسيطة . وقد ثبت أيضا أن تعقيد الشكل الذي يحتوي على خطوط كثيرة متقاطعة هو أحد المتغيرات التي تجعل الكبار أيضا ينظرون إليه مدة أطول (٣١ : ف ٦). على أن هناك من الشواهد مايدل على أن صغار الأطفال يستطيعون التمييز بين الأشكال المختلفة وإدراك جوانب العمق أو البعد الثالث لها (١٠٤ ، ٣٧١ ، ١٠٩).

وعندما يكون الطفل منتبها ومرتاحا، فإنه يمضي بعض الوقت في المشاهدة والانصات للأصوات ، والاستجابة بطريقة تدعو الكثيرين إلى الاعتقاد بأن الطفل يبحث عن هذه المثيرات ويشتاق للتعرض لها . ويزداد هذا الأمر وضوحا كلما كبر الطفل . فعندما يبلغ الشهر الخامس من العمر يجد الطفل صعوبة في الاستمرار في الأكل إذا ما كان هناك مثيرات مشوقة تجري حوله ، ولقد سبق لي أن عرفت طفلا في العام الأول من عمره يرفض الرضاعة صارخا باكيا لأن الزجاجة قد حجبت عن ناظريه الأشكال الجميلة التي تزين بيجامته الجديدة التي يرتديها . وقد يكون الأصل في تعليق اللعب، التي تحدث أصواتا على مهد الطفل، ضربا من السحر يقصد منه أن تعمل هذه اللعب على طرد الأرواح الشريرة عن الطفل . ولكن هذه اللعب المعلقة ، إن أحسن اختيارها، بألوانها الزاهية ، ووضعت في مكان يتيسر على الطفل رؤيتها وسماع الأصوات التي تصدر عنها، فإن ذلك يسهم في إبعاد الملل عن الطفل . وقد لوحظ أيضا أن صغار الأطفال ينظرون باهتمام شديد دون أن تطرف لهم عين إلى أغصان الأشجار المتمايلة ، وإلى الصور

والرسوم التي تزين الستائر.

ومن مظاهر اهتمام الطفل باستكشاف ما حوله من أشيـاء، أنه يحـاول أن يتحرك متجها إليها، أو يحاول لمسها، والإمساك بها. ولايحدث ذلك قبل أن يتم التآزر بين العين واليد في الشهر الثالث أو الرابع من العمر. ويحتاج الطفل إلى خبرة ومران قبل أن ينجح في تحقيق هذا التآزر حيث تتحرك قبضتا يديه أمام عينيه بطريقة عشوائية في أول الأمر* قبل أن يستطيع لمس ما ينظر إليـه، أو الامساك باللعب المعلقة حول سريره أو ملامسة رؤوس أو أذرع الكبار من حوله، كما قد يحاول أن ينزع منظار أبيه من على وجهه إن اقترب منه أكثر مما ينبغي. ويبدو أمامنا هنا أول مظاهر الرغبة فيما نسميه لعبا. وخلال الشهر الرابع أو الخامس من العمر استطاع أحد أبنائي أن يتوصل إلى طريقة للعب كانت مصدر سرور دائم له. وقد بدأت هذه اللعبة حينما كنت أحاول أن أغير لفائفه واقتربت رأسي أكثر من اللازم من يده، فاذا به يلكمني بقبضة يده الصغيرة فجأة بلا أي توقع، وصدرت عنه حينئذ ضحكة مرحة حين صرخت من ضربته، مما دعاني إلى أن أقترب برأسي مرة أخرى لكي أمكنه من تكرار هذه اللعبة، فإذا به يوجـه إلي هذه اللكمـة كلما اقتربت برأسي منه، ويمكث بلا حراك في انتظار الصرخة التي تدل على انزعاجي ودهشتي. وفي كل مرة أنسى أو أتناسى أن أصدر هذه الصرخة كانت تظهر على ملامحه الحيرة ثم يعاود ضربي لعلني أستجيب. وقد أورد الكثير من الباحثين ألعابا مماثلة لأطفال في هذه السن حيث يقوم الأطفال بجذب شعر من يقترب منهم من الكبار ولمس رؤوسهم، ويضربون بعض ألعابهم المعلقة بحافة السرير لكي تصدر الصوت المألوف لديهم، أو يجذبون إحدى هذه اللعب المعلقة محاولين قطعها.

---

* أثبتت بحوث حديثة في جامعة أدنبره أن حركات الطفل في هذه السن المبكرة لاتكون عشوائية تماما، وإنما هي حركات مقصودة الهدف منها لمس ماينظر إليه وإن كانت تقصر عن الوصول به إلى هدفه.

[المترجم]

وكثيرا ما تصاحب الابتسامات والضحكات المرحة بعض الحركات التي يقوم بها الأطفال مثل لعق الأشياء أو مصها، أو وضعها في الفم، كما يصاحب هذه الحركات أيضا أصوات المناغاة المتكررة التي تسمح لهم سنهم باصدارها، مما دعا الباحثين إلى تفسير ذلك بأنها أنشطة وظيفتها إحداث اللذة والمتعة لدى الأطفال إذا كانت تتعلق بملامستهم أجسامهم، كما اعتقدوا أيضا أن هذه الأنشطة قد تسبب لذة للطفل إن كان لها تأثير على أشياء أخرى خارجة عن الطفل: كل المسببات التي تستوجب ضحك الأطفال في شهرهم الرابع تجعلهم عادة مبهوري الأنفاس ومندهشين في أول الأمر. وعندما بلغت إحدى طفلتي شهرها الرابع كانت تضحك كلما أسقطت الشخشيخة فجأة على سريرها من عل، وكذلك كلما تثاءبت بصوت مرتفع. وعندما تنبهت أول مرة لإحدى هاتين الحركتين فزعت وبدا عليها الخوف والدهشة. وينبغي أن نلاحظ هنا أن كل الأشياء المثيرة للدهشة والتي تحدث بلا توقع حدوثها تثير لدى الكبار أيضا الضحك والمرح (٣٤).

وتعتبر الجدة النسبية من الأسباب التي تدعو الطفل الى اللعب ببعض أجزاء جسمه، وهو يتدرب على مهارات جديدة. وقد ميز بياجيه (ارجع إلى الفصل الثاني) بين القيام بعمل ما لمعرفة كنهه واكتساب مهارات جديدة، وبين تكرار هذا العمل بمجرد الاستمتاع بأدائه. فمحاولة الطفل أن يلمس إحدى اللعب المعلقة، أو أن يجعلها تتمايل من جانب لآخر لايعتبر لعبا. ولكنه إذا قام بهذا العمل مرارا وتكرارا بعد أن يكون قد اكتسب هذه المهارة، وبحيث لايكون هذا الأداء هادفا إلى استيعاب مدركات جديدة أو تحقيق أهداف عملية هامة، فإن هذا النشاط يعتبر لعبا.

وليس من السهل دائما التمييز بين هذين النوعين من النشاط، لأن الضحك والمظاهر الأخرى للاستمتاع قد تصاحب أيا من النشاطين: اللعب المثير أو استيعاب المدركات الجديدة. ومن الصعب معرفة المرحلة التي يصبح فيها أداء الشيء على درجة كبيرة من السهولة بالنسب للطفل الذي يحتاج إلى تكرار

أكثر، وشرح أبسط للمعلومات عما يحتاجه الراشد لكي يتقن نفس المهارة (٣٨٢) . فأطفال الحضانة مثلا يحتاجون إلى خطوط تصل بين أجزاء رسم لحصان أو مظلة أكثر مما يحتاج الراشد لكي يتعرف على كنه الشيء المرسوم (١٣٨) . ومن المحتمل أن كثرة التكرار قد تبدو عديمة القيمة، لأن الطفل قد أتقن هذه المهارة فعلا، إلا أن هذا التكرار ضروري لاختبار مدى اتقان الطفل لهذه المهارة، أو لتثبيت أثر هذه الخبرة الجديدة. كما أن كل الخبرات المعقدة أو المدركات الحسية لها جوانب كثيرة يستحوذ كل منها على انتباه الطفل بقدر ما يستحوذ على انتباهه الشيء كله أو العمل المراد أداؤه. فالطفل الرضيع قد يرفع رأسه كي يستطيع أن يحتفظ بأحد الأشياء المثيرة في مجاله البصري،ثم يحرك رأسه إلى أعلى وإلى أسفل لمجرد اللهو. وقد تكون حركة رفع الرأس وخفضها أثارت أحاسيس جسمية يحاول الطفل إدراك كنهها. ومن المتوقع أن الفترة بين بدء التعرف على الشيء أو المهارة، وبين اتقانها تماما بكل جوانبها أطول بكثير عند الطفل عنها لدى الراشد، لأن الطفل أقل معرفة بخصائص الأشياء الجديدة عليه ومدى تأثيرها على اكتساب المهارة الجديدة.

ويعتقد بياجيه أن ممارسة اللعب تحدث عندما يحاول الطفل اكتساب مهارة جديدة، ولكن فرص ذلك تقل كلما صارت المهارات الجديدة تماما أقل بتقدم الشخص في العمر. حقا إن بعض الراشدين كثيرا ما يعبثون دون هدف واضح بأجزاء سيارة جديدة أو مذياع جديد. ولكن هذا العبث يصل إلى منتهاه حينما لايصبح هناك جديد يتعلمونه عن طريق العبث بمثل هذه الأشياء (٢٨٣). ويلاحظ هنا أن هذا التفسيرلا يتفق تماما مع تعريف بياجيه للعب باعتباره استيعابا خالصا دون محاولة الوصول إلى تكيف أبعد من ذلك، وهذا ما يميز اللعب عن الفحص والاستقصاء الجدي، الذي يعتبر تكيفا لخبرة جديدة. ومع ذلك فإن هذا التمييز هام لأن هناك ثلاث مراحل مختلفة تحدث أثناء ممارسة اللعب. وهي اللعب الاستكشافي عند التعرض لمثيرات جديدة نسبيا، واللعب التطويعي الذي تنتج عنه التغييرات المطلوبة، وأخيرا اللعب الذي يعتمد على تكرار النشاط كما

هو أو مع إحداث بعض التغيير فيه. وتؤدي المرحلة الثالثة إلى استيعاب خبرة اللعب ضمن خبرات الكائن الحي. وهي بذلك تختلف عن الخبرات الأخرى لأنها تعتمدعلى مقدار ما هو جديد في الخبرة المستوعبة بقدر ما تعتمد على عدد الخبرات السابقة وتشابكها. وقد يستطيع الإجابة عن هذا السؤال تجارب تستطيع التحكم في بعض هذه المتغيرات. وقد أمكن لباحث أجرى دراسة من هذا النوع أن يحدد الفرق بين استكشاف خبرة جديدة وبين اللعب التطويعي عند أطفال الحضانة (١٧٦).

ويؤثر الاختلاف في العمر في ثلاثة اتجاهات هي: زيادة أنشطة اللعب كلما كبر الطفل وأصبح قادرا على مزاولة أنشطة كثيرة متعددة بحيث يستطيع أن يفرض تغييرات معينة على البيئة، والنقص في أنشطة اللعب مع تقدم العمر كلما نقص عدد الأحداث والمهارات التي تعتبر جديدة بالنسبة للفرد، وزيادة ونقصان بعض الأنشطة عندما تنمو المهارة بعد أدائها، ويتم اتقان هذه المهارة، ويتقن الفرد ممارستها إل أقصى حد.

أنشطة اللعب في الشهور الثمانية الأولى من العمر

أظهرت الملاحظات، التي تم جمعها من دراسات تطور حياة الأطفال والدراسات الطولية التي سجلت بيانات عن مجموعات من الأطفال طوال عدد من السنوات، أن اللعب في الشهور الثمانية عشرة الأولى من العمر يتزايد كلما تزايدت طاقات الطفل، وهذا فعلا ما تتفق عليه كل الدراسات تقريبا (١٣٣).
فما بين الشهر الرابع والشهر السابع من العمر يستطيع الطفل الصغير في البداية تناول شيء واحد في وقت واحد، ويستطيع بعد ذلك أن يهز هذا الشيء وأن يضرب به الأرض. أما حينما يعطى الطفل شيئين في نفس الوقت فسوف يسقط واحدا منهما. وهو يستطيع فيما بعد أن يتعامل مع لعبتين في وقت واحد. ويحك إحداهما بالأخرى. ثم يضرب إحداهما بالثانية. وفي مرحلة تلي ذلك، يستطيع الطفل أن يضع شيئاما بعناية على الأرض بحيث يبقى ثابتا في مكانه بعد أن

يتركه، ويلي هذه المرحلة قيام الطفل بإلقاء كل شيء تصل إليه يداه على الأرض. وهو يستطيع بعد ذلك، عندما يبلغ عمرا يتراوح بين اثني عشر شهرا أو خمسة عشر شهرا، أن يلائم بين أحجام الأشياء، فيثبت العصى المصمتة في عصى أخرى مجوفة، ويضع المكعبات المفرغة داخل بعضها البعض مراعيا التدرج في الحجم. كما يستخدم الحركات التي تمكنه من اتقان مهارات الجلوس والوقوف والمشي كوسيلة للهو واللعب. وعندما يبدأ الطفل في الحبو فإنه يزاول هذه المهارة أغلب وقته. ومنذ أن يبدأ في تعلم المشي يستمر في ممارسته الى ما لا نهاية (١٣٣).

وتختلف الأعمار التي يستطيع فيها الأطفال أن ينموا مهاراتهم من طفل لآخر. ولكن تسلسل هذه المراحل يعتبر ثابتا عند كل الأطفال إلى حد بعيد. فقد ذكرت «شارلوت بوهلر» (٥٦) (Charlotte Buhler) أن مجموعة الأطفال التي كانت تجرى عليها تجاربها، كانت لاتميز بين الأشياء المختلفة قبل سن عشرة شهور. ويظهر أن الأطفال لم يستطيعوا التمييز بين ما تحدثه أعمالهم من تغيير على الأشياء إلا بعد أن بلغوا ثمانية عشر شهرا من العمر أو عامين، وعندئذ بدأ اهتمامهم بتغيير سلوكهم بحيث يؤدي هذا التغيير إلى نتائج مختلفة. وفي تجربة أخرى حديثة وضع الباحث أطفالا يبلغون العام الثاني من العمر في مقصورة مخصصة للعب تتحرك دائريا كلما صدر عن هؤلاء الأطفال صوت على درجة معينة من الشدة. ووجد أن هؤلاء الأطفال أدركوا العلاقة بين إصدار الأصوات وحركة المقصورة. ومما يدل على ذلك أنهم كانوا يصدرون أصواتا أقل شدة عندما تدور المقصورة بسرعة عالية لكي تخفف من سرعتها، لأنهم أدركوا أن سرعة المقصورة تتوقف على شدة الصوت. وكلما قلت شدة الصوت قلت سرعة المقصورة. ولكن الأطفال الذين لم يكملوا عامهم الأول لم يظهر على سلوكهم ما يدل على إدراكهم لمثل هذه العلاقة. أما الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الشهر الثاني عشر والشهر الثامن عشر فقد أظهر بعضهم القدرة على التحكم في سرعة المقصورة عن طريق تغيير شدة الأصوات التي يصدرونها (٣٣٨ ف ١٤).

وكما أوضح لنا تحليل بياجيه فإن ادراك الطفل للعلاقة بين الأفعال التي يقوم بها والنتائج التي تترتب عليها على أنها علاقة مؤقتة تتضمن عددا من المراحل الأبسط (٢٨٤). فالطفل الصغير مثلا يدل سلوكه على أنه يعتقد أن الأشياء التي رأى أحد الناس يخفيها خلف ستارة قد اختفت إلى الأبد. وقبل أن يستطيع أن يكتشف ماهو مخبأ خلف الستارة، فلابد له من أن يتقن عددا آخر من المهارات منها. متابعة شيء يتحرك بسرعة بعينيه، وتوقع الوضع الذي سيكون عليه شيء مابعد أن يسقط، ويتعرف على الشيء بكامله إذا رأى فقط جزءا منه يبرز من تحت غطاء مثلا. ويتابع الشيء وهو يختفي أمام ناظريه رغم أنه مازال ممسكا به (كاختفاء الثلج بعد ذوبانه). كما أنه يستطيع أيضا أن يرجيء استجابتهلبعض المثيرات وما إلى ذلك. وتدل هذه المهارات على أن إدراك الطفل للأشياء، وأماكنها يعتبر مستقلا عما يقوم به من أفعال تتعلق بهذه الأشياء. وبذا يستطيع أن يدرك قيمة هذه العلاقات التي تنشأ بين سلوكه أو أفعاله وبين الأشياء التي يتعامل معها أو يدركها. وتصبح كل ممارسة لهذه المهارات أساسا للعب، فإسقاط لعبة من عل يجعل الطفل الرضيع يضحك حتى يكاد يهم بالجلوس بعد أن كان نائما على ظهره. ويلجأ الطفل بعد ذلك إلى إسقاط الأكواب والملاعق والدمىٰ والأطباق من فوق كرسيه أو سريره العالي. ويراقب هذه الأشياء وهي تختفي ويحاول أن يلقي بها من زوايا مختلفة وينصت بانتباه لكي يسمع صوتها وهي ترتطم بالأرض. ولكن الحكم على طول المسافات والأعماق وتوقع المكان والوضع الذي ينتهي إليه شيء متحرك، ليست من الأمور السهلة حتى ولو استطاع الطفل أن يتعرف على بعض أبعاد العمق بشكل فطري غريزي (٣٧١). وقد يعجز الطفل عن الإمساك بالكرة طوال سنوات عدة من عمره. أما الألعاب التي يختفي فيها شخص أو يخفي فيها شيئا ليبحث عنه آخر، والتي تبدأ عند الطفل بالبحث عن والديه حينما يختفيان عن ناظريه، ويصدران أصواتا لتنبيهه لمكانهما، وتنتهي بالمرحلة التي يستطيع الطفل فيها أن يخفي لعبه ودماه وقطعا من النقود المعدنية، فهذه كلها مراحل تدل على نمو مهاراته نحو مستوى أرقى يتمثل في ابتداع الطفل

لطرق بارعة جديدة لاخفاء الأشياء والبحث عنها والعثور عليها. وكثيرا ما تصبح العلاقات المكانية موضوعا للعب عند الشهر الثامن عشر من العمر وفي مثل هذه السن كان أحد أطفالي هادئا لفترة طويلة، وفجأة لفت انتباهي إلى تنظيم جميل كان قد ابتدعه بنفسه من بعض الأشياء المتاحة أمامه، اذ أتى بحبات من الطماطم وأكل منها قطعة صغيرة حتى يستطيع أن يجعلها تثبت في مكانها عند وضعها في صف بعناية على عتبة المنزل.

وما أن يستطيع الطفل أن يتقن مهارة التآزر بين اليد والعين حتى يقبل بشغف على كل شيء في أغلب الأحيان بشكل قهري لاقبل له بمقاومته. ويشق على الطفل الأكبر الذي يكون في حوالي الشهر الثامن عشر من عمره ألا يلمس الأشياء ويتناولها على الرغم من أن الوالدين ينهيانه عن لمسها. وعندما يستطيع أن يتحرك بسهولة أكثر فإن محتويات الأدراج والأرفف وكل تجمع للأشياء الصغيرة مثل الأزرار وقطع النقود أو بقايا قطع القماش أو الورق تصبح محل اهتمام الطفل وتسليته لفترة طويلة. وقد سبق أن أعرب فروبل عن اعتقاده منذ فترة طويلة بأن الألعاب التي تستحوذ على اهتمام الطفل، هي تلك التي يستخدم فيها المهارات التي اكتسبها حديثا، أو تلك التي تتضمن تغيرا في الصوت أو الملمس أو الشكل.

نمو المهارات واستخدام المواد المتنوعة

تشهد الثمانية عشر شهرا الأولى من حياة الطفل قدرة على التآزر بين الادراك، والحركة، وتطورا في القدرة على التكيف مع الطريقة التي تسير بها الأمور في العالم المحيط به. ويسمي بياجيه هذه الفترة بالمرحلة الحسية الحركية. وهي تتميز بلعب يتصف بالسمات الحسية الحركية. وبعد هذه المرحلة يقبل الطفل على أنشطة أكثر تنوعا، كما تظهر فروق كبيرة بين لعب كل فرد وآخر من الأطفال. ومع ذلك فإن المهارات المتطورة، والقدرة على التمييز، والشعور بأحاسيس جديدة تحتل كلها جزءا كبيرا من اهتمام الأطفال بعد هذه المرحلة. وقد أشار «جروس» (Groos) الى أمثلة عديدة لذلك. ففي الشهر العشرين من العمر قام اثنان من أطفالي

بالدوران بسرعة حول نفسيهما حتى شعرا بالدوار في نهاية اللعبة. وعلى الرغم من فقدانهما لتوازنهما فقدكررا نفس هذه اللعبة أكثر من مرة. وبقـدر علمي، فقد اكتشف كل طفل هذه اللعبة بمفرده دون أن يتلقى تعليما أو ارشادا من أحد في هذا الشأن. ومن الألعاب الحسية الأخرى التي يحبها أطفال في سن الحضانة وما بعدها التحديق في بقعة من الضوء من خلال عيون نصف مغمضة، وفتح إحدى العينين وإغلاق الأخرى، ورؤية صور الأشياء مزدوجة بتحريك العينين بحيث تتقارب حدقتاهما، والضغط على العين براحة اليد حتى يستطيع الطفل أن يرىٰ بعض الأشكال اللامعة ذات البريق، ووضع الكفين حول الأذنين لسماع صوت الدورة الدموية فيهما، والقيام بكثير من هذه الألعاب التي تعلم الكبار تجاهلها منذ وقت طويل.

وفي بداية سنوات المدرسة تصبح ممارسة المهارات مثل الجري والقفز والحجل وركوب الدراجة ذات الثلاث عجلات، وما شابه ذلك، أكثر أهمية من الألعاب الحسية السابقة. كما تحـل هذه المهـارات محل الألعـاب الأبسط التي سبقتها. ويستخدم الطفل المهارات البدائية الأولى في ممارسة المهارات الحركية الجديدة.

وقد لاحظ الكثير من البـاحثين المهتمـين بصغار الأطفـال ميلهم الى القيام بـالأعمال والأفعـال الصعبة المعقـدة دون داع لذلـك. فقد لاحظ «فـالنتـين» (Valentine) (٣٦٨)، أن أحد أطفاله، بعد أن تعلم لتوه كيف يقف، يحاول أن يقف بينما يمسك بفمه كرة كبيرة، وأخذ يكرر هذه المحاولة حتى نجح في ذلك أخيرا. ومن الألعاب المفضلة عند الأطفال في هـذه السن أن ينظروا من بـين أرجلهم حتى يروا العالم من خلالها مقلوبا رأسا على عقب. ومن الألعاب المفضلة أيضا قيام بعض الأطفال بحمل أكياس ثقيلة أثناء محاولتهم المشي. وهناك أمثلة لاحصر لها على حب الأطفال للقيام بمثل هذه الألعاب المعقدة أثناء مرحلة الطفولة المبكرة، بل تستمر معهم أحيانا خلال مرحلة المراهقة والرشد مثل المشي على أرجل خشبية طويلة، وركوب الدراجة دون الإمساك بالمقود بأيديهم، أو بوضع القدمين بدلا من اليدين على هذا المقود إلى آخر ذلك من الألعاب الصعبة التي

تستثير عندهم النزوح إلى التحدي وإثبات قدراتهم الذاتية. ولاتقتصر هذه النزعة فقط على الألعاب الحركية، ولكنها تتجاوزها لتنسحب على كل السلوك الذي يمارسه الشخص أثناء لهوه من حل الكلمات المتقاطعة في الجرائد والمجلات، إلى لعب الشطرنج وهو معصوب العينين.

ولعل أبسط طريقة لمثل هذا التحدي الذي يقابله الشخص باختياره، هو أنه يدل على اثبات الذات اجتماعيا مثل منافسة الآخرين، أو تحدي الذات مما يكسب الفرد إرضاء وإثابة، فالطفل الذي يبتهج لأن أمه تبدي رضى عن قدرته على السير إلى الأمام قد يغالي في ذلك فيمشي إلى الخلف أو بشكل متعرج، أو يقفز بخطوة الأوزة، أو يسير على إفريز ضيق من الخشب أملا في أن يحصل على مزيد من الاطراء أو المديح. ولاشك في أن لمثل هذ الاثابة أهميتها، ولكنها لاتستطيع أن تفسر تفسيرا كاملا الأسباب التي تدعو الطفل إلى القيام بهذه الأعمال. فإدراك الطفل للآثار التي تترتب على عمل معين واختياره أشياءبعينها، لتستحوذ على انتباهه أكثر من غيرها، لها من العوامل الأخرى التي تدخل في إطار هذا التفسير.

ويبدأ الكثير من الألعاب على أثر ملاحظة الطفل بالصدفة لبعض الآثار التي تنجم عن تكراره لبعض الأفعال. وقد أشار جروز إلى الآثار المدهشة التي قد تنجم عن خوض الطفل في بركة من الطين، فما أن يدرك الطفل مايحدثه من آثار على المواد المختلفة بأعماله، حتى يقوم بتكرار هذه الأعمال عدة مرات، إلا إذا عجزت قدراته عن التعامل مع طبيعة المادة التي يجرب فيها أعماله. فركل المياه بقدمه، وصب الماء في إناء آخر، والقبض على حفنة من الرمال ثم فتح الأصابع لتركها تتسرب من بينها، أو نقل كمية من الرمال من مكان إلى آخر، كل ذلك لايتطلب مهارات أو متطلبات كبيرة، ولكنها تتسبب في إحداث تغيرات ظاهرة بشكل مستمر وفوري. ومن الطبيعي إذن أن يكون اللعب بالرمل والماء من أحب الألعاب لأطفال الحضانة. ولايتوقف الطفل سريعا عن الاستمتاع بهذه الألعاب، حتى أن البحث الأمريكي الذي أجرى في العشرينات قد دل على أن

بعض الأطفال في سن التاسعة مازالوا يستمتعون من وقت لآخر بمثل هذه الألعاب (٢١١). وتبدأ ألعاب البناء عندما ينجح الطفل مصادفة في وضع جسمين أحدهما فوق الآخر. أما البناء باستخدام الطوب أو المواد الأخرى وعمل أبنية معقدة كبيرة، فهيا من الأنشطة التي يمارسها الأطفال وخصوصا الذكور مدة طويلة حتى سن العاشرة (١١٠). وتتيح مواد البناء الصلبة التي تحتفظ بشكلها مجالا لأن يبدع الطفل في تكوين أشكال جديدة معقدة، وإن كانت أقل مرونة من الصلصال والرسم بالألوان. ويستمر استمتاع الطفل بالرسم مدة أطول من ممارسته البناء، فمن الممكن أن يمارسها الطفل حتى سن السادسة عشرة كما دل على ذلك البحث السابق، وقد أظهر كثير من الدراسات التي أجريت في الثلاثينات أن هم الطفل الأول عندما يبدأ في ممارسة الرسم هو أن يظهر شكلا واضح المعالم يسهل التعرف عليه مثل ملامح شخص أو شكل منزل أو أشجار. ويستخدم الطفل الألوان في مرحلة تالية متأخرة. حقا إن الأطفال الصغار يتعرفون على الألوان ويحبونها ولكنهم يعجزون عن تخصيص الانتباه الكافي لاستخدام الألوان عند الرسم (٥٦). وكلما كبرت سن الطفل وارتفع مستوى ذكائه زادت قدرته على ابراز التفاصيل والعناية بالنسب المختلفة في الرسم وزيادة تعقيد الرسم وإضفاء معنى مفهوم عليه (١٣٩).

ويؤثر مدى إتقان إحدى المهارات على الاستمرار في مزاولتها، فالأنشطة الجسمانية البسيطة مثل القفز والحجل والتأرجح لايهتم بها الطفل عادة بعد سن الثانية عشرة. ولكن الألعاب التي تستدعي استخدام مهارات أرقى تستمر مدة أطول حتى أوائل سن الرشد ولايكف الشخص عن مزاولتها إلا عندما تضعف قوته الجسمية وقدرته على الحركة. وليس هناك كثير من الراشدين الذين يزاولون مهارة تسلق الأشجار مثلا، ولكن تسلق الجبال والصخور التي تشكل تحديا أكثر يستمر الرجال في مزاولتها وإعداد الفرق التي تقوم بها. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الأمريكية التي أجريت في العشرينات، هي أنه يحدث في الفترة مابين سن الثانية عشرة والسادسة عشرة من العمر انخفاض مفاجىء في

تنوع الأنشطة التي يمارسها الإنسان في وقت الفراغ وإن كانت مرات تكرارها قد ظلت كما هي. فالرسم والتصوير والموسيقا مثلا لاتشكل أنشطة لأوقات الفراغ عند غالبية أفراد هذه السن. وليس من الواضح ما إذا كان السبب في ذلك هو أن هذه الأنشطة قد تصبح مملة بعض الشيء بالنسبة لأفراد هذه السن، إلا حينما يكونون قد اكتسبوا مهارة تفوق الشخص المتوسط في مثل هذه الأنشطة. ولاتدل ملاحظتنا على أن التغير والجدة يفقدان أهميتهما بالنسبة لمن هم في سن المراهقة، ولكن يمكننا القول بصفة عامة إن من هم أصغر سنا يشعرون بجدة الأشياء أكثر من الكبار الذين ألفوا معظمها، وكذلك الحال بالنسبة للمراهقين والأطفال فيما يتعلق بالمدركات والمهارات البسيطة خاصة. ولكن قدرة الراشد على ممارسة المهارات المعقدة، وعلى استيعاب قدر كبير من المعلومات تزوده بخبرات أكثر تنوعا عن ذي قبل. وكثيرا ما يعتري المراهق الملل عندما تصبح المهارات البسيطة والخبرات الجديدة شديدة الألفة خصوصا إذا كان لم يتقن بعد المهارات الأكثر تعقيدا. ولايعني ذلك أن الاثابة الاجتماعية مثل الاستحسان والاطراء أو الثناء وما شابهها قد فقدت أهميتها أو أنها قد قللت من الاهتمامات الجنسية والاجتماعية التي تسود في مرحلة المراهقة ولكنها لاتحجب المشاعر الأخرى. ويمكننا مع ذلك القول بأن مدى إقبال الطفل على نشاط ما لذاته يتوقف إلى حد ما على ما في هذا النشاط من تنوع وتغير. وهذا يتوقف بالتالي على مهارة الطفل وطبيعة المادة التي يتعامل معها ومدى الاثارة التي تتيحها له البيئة المحيطة به. وتثير الشواهد التي تثبت ذلك خمسة أسئلة: هل سبب تغيير النشاط أو تنميته هو أن الطفل قد مل منه، أو أن هناك جانبا جديدا لهذا النشاط لم يتعامل معه الطفل بعد؟ هل هناك تغييرات منتظمة تقابل مراحل العمر المختلفة وتبين الدرجة التي يستجيب بها الطفل للجدة والتغيير؟ هل هناك درجة معينة لصعوبة المهارة اللازمة لمزاولة عمل ما تدعو الطفل للمثابرة في أدائه؟ ما هي الخصائص اللازمة لإثارة انتباه الطفل وحماسه لأداء العمل؟ هل من المهم أن نعرف ما إذا كانت هذه الاثارة مرجعها النشاط الذي قام به الطفل، أو أنها ترجع لأسباب أخرى؟

الملل والجدة

تدل الشواهد على أنه كلما قام الحيوان أو الإنسان بتكرار نفس الأنشطة التي تتعلق بأنواع السلوك البصرية والصوتية المتشابهة، فإن ذلك يؤدي إلى ضعف الأداء في كل الأعمال التي تقتضي الانتباه لهذه الأنواع من السلوك. فالبيئة الرتيبة ومتشابهة الخواص تسبب ضيقا للأشخاص الأسوياء مما يجعلهم يحاولون إحداث تغييرات فيها. ولذلك فإن كلا من الإنسان والحيوان يختار عادة الأصوات والمناظر الجديدة نسبيا بدلا مما سبق له أن ألفه منها. ولم تتفق الآراء بعد عما إذا كان الملل والرغبة في التغيير يمكن أن يفسرا على أساس أن الكائن الحي قد اعتراه التعب أو الارهاق، أم أن السبب الحقيقي هو أن الجدة والتغيير هما اللذان يتسببان في اثارة الانتباه (٢٦٦). وقد اعتبر الخبراء أن كل ما يتعلق بالأشياء التي تجذب النظر وتستحق الانصات بانتباه هـو جزء من عملية اختبار المعلومات وفق نظرية نظم الاتصال. ولهذا التصنيف مزايا عدة لأنه يسهل التفاهم بلغة مشتركة بين العلماء في المجالات المختلفة. كما أنه يسهل العملية الإحصائية التي تمكن الباحث من المقارنة بين الوظائف السلوكية المختلفة بطريقة كمية. ويعتبر المقياس الأساسي لهذه المقارنة هو معيار «المعلومات»، وهوالقدر الذي يخفض من مدى عدم التيقن أو الشك في الحقائق المعروضة (مستخدما نظاما مزدوجا بدلا من النظام العشري لتسهيل العملية). وعلى سبيل المثال، فإذا كان هناك حدثان كل منهما محتمل الوقوع بنفس الدرجة، فمعنى ذلك أن درجة الشك أو عدم التيقن قد وصلت إلى أقصى مداها، واذا اختفى أحد البديلين من الصورة فإن درجة الشك أو عدم اليقين تصير صفرا. وتمثل كل ثمانية بدائل ثلاث وحدات من الشك أو عدم اليقين، وتعالج الحسابات الظروف التي تكون فيها البدائل غير متساوية في مدى احتمال وقوعها بحيث تعالج احتمال وقوع تسلسل أو تتابع هذه الأحداث وكلما كانت سلسلة الأحداث نمطية أو منتظمة، أي يسهل التنبؤ بها، فانها لابد أن تحتوي على معلومات متداخلة متكررة. فمثلا كل من اللغة الانجليزية والأشكال

الهندسية التي يكون أصلها مصفوفة واحدة تحتوي على معلومات متكررة متداخلة، فهناك كلمات لابد أن تتبع كلمات أخرى في اللغة الانجليزية، كما أن بعض الخطوط والزوايا تتبع بالضرورة خطوطا وزوايا أخرى في الأشكال الهندسية المنتظمة، ولكن هذا التتابع لايحدث إلا إذا كان ترتيب الكلمات أو الخطوط أو الزوايا عشوائيا، لأن تسلسل المكونات في أي تنظيم تفرضه القواعد النمطية التي تحكم هذا الشكل. ومعنى كلمة المعلومات في هذا السياق هو قياس مدى الاختلاف عما نتوقعه أو نتنبأ به. ومن المتفق عليه الآن أن العمليات النفسية يمكن اعتبارها عمليات مختصة بمعالجة المعلومات (٩).

ويصبح اختيار المعلومات ضرورة كلما كانت هناك حدود للمدى الذي نستطيع به أن ننقل معلومات استقبلناها، وذلك لأن لبني البشر قدرات محدودة في هذا المجال فهم لايستطيعون استيعاب كل المثيرات المحيطة بهم في البيئة في وقت واحد والاستجابة لها. (٢٤٥) وفي التجارب التي أجريت على مدى استيعاب الشخص للمثيرات التي تتعلق بقدرته على الاستجابة لمثير خافت يظهر على فترات غير منتظمة ومتباعدة، كما هو الحال مثلا في مراقبة شاشة الرادار، وكذلك معرفة قدرته على استيعاب رسائل صوتية مختلفة يستقبلها عن طريق السماعات بحيث لايسمع إلا رسالة واحدة في الأذن الواحدة، ورسالة ثانية في الأذن الأخرى، وثالثة، الأولى. . . . وهكذا، ودلت النتائج على أن المثيرات التي يلاحظها وتؤثر فيه وتتغلب على المثيرات الأخرى، لايتم اختيارها عشوائيا. فمثلا طبقات الصوت العالية جدا والمثيرات الشديدة، وتلك التي تتميز بالجدة، يلاحظها الشخص ويستوعبها أكثر من غيرها. وقد افترض «برود بنت» (Broadbent) (٤٩) أن كل المثيرات التي يستقبلها الانسان تتم تصفيتها وتحليلها قبل أن يستوعبها الانسان. وتقوم بهذه الوظيفة عمليات آلية تفضل أنواعا معينة من المثيرات على غيرها. ومن الأنواع التي تفضلها هذه المثيرات الجديدة، وهي المثيرات التي تتوقف جدتها على الزمن الذي انقضى منذ أن تم استقبالها، وتتم العمليات اللازمة لتحليل هذه المثيرات واختبار بعضها في الجهاز

العصبي المركزي. ومن المشكلات التي يجدر التساؤل عنها هي: على أي مستوى قد تم تحليل هذه المثيرات تحليلا كاملا (٥٠، ٨١، ٣٣٩، ٣٦٤). ومن التساؤلات الأخرى ما يتعلق بكمية المعلومات التي يمكن استيعابها، وما إذا كانت حدود هذه الكمية تتعلق بالمدخلات أو المخرجات من المعلومات، أي كمية المعلومات التي تم ادراكها أو مدى الاستجابة التي تصدر عن الكائن الحي لهذه المدركات. ولكن الأثر الفعال الذي تتركه المعلومات التي تتاح للبحث قبل أن يبدأ عمله، والأثر الضئيل للمعلومات التي تتاح قبل الاستجابة يدلنا على أن عملية الاختبار تتم أثناء الإدراك، وليس أثناء الاستجابة (٣٤٨ ف ٢٠). فعندما يقوم الراشدون مثلا بتكرار جمل سمعوها لتوهم، أو إرسال إشارات تلغرافية لكلمات رسالة ما فإن كم المعلومات يتحدد أثناء المثيرات (٣٦٥).

ولايتحكم عامل الجدة وحده في طبيعة الأشياء التي نسمعها أو ننظر إليها، والتي يمكننا أن نكررها عندما تكون هناك مثيرات كثيرة تتنافس على الاستئثار بانتباهنا، بل أحيانا ما يكون العكس هو الصحيح، لأن الإشارات الخافتة والأصوات المزعجة التي تشوش على ما نسمعه، والقدرة على التعرف على مايهمنا من أصوات واكتشافها، كل ذلك يتوقف على الخصائص التي نتوقعها للرسالة التي نحن بسبيل استقبالها، وعلى مدى الأخطاء المحسوبة التي نتوقع حدوثها. وتتوقف القدرة على التعرف على الرسالة الصحيحة وعزلها عن الضجيج الخارجي على نوعية هذا الضجيج، فقد تحدث هذه الضجة في الأجهزة الحسية نفسها للفرد أو من الخارج في البيئة المحيطة به. وقد أمكن وصف هذا في ضوء المعادلات الرياضية الإحصائية التي تتعلق بنظرية اتخاذ القرار على أسس رياضية من قوانين الاحتمالات، مثلما يحدث في احتمالات الفوز في بعض ألعاب الحظ. فكلما ازدادت درجة عدم اليقين فيما يتعلق بالمثير، قل احتمال التعرف عليه أو اختباره (٣٤٨، ٣٥١). فالقواعد النحوية التي تسير وفقها اللغة الإنجليزية مثلا تمكن الأشخاص الذين يتقنون التحدث بهذه اللغة من أن يتوقعوا الكلمات التي سوف تلي أول العبارة التي يسمعونها أو يقرأونها. ويساعد ذلك على سهولة ادراك معنى

هذه الكلمات. ومع ذلك فإن الأحداث الجديدة التي قد تزداد فيها درجة عدم اليقين قد تستحوذ على الانتباه أحيانا فعندما تسمع أحد الأشخاص يتمتم قائلا «إذا» الشرطية فإنك تتوقع أنه سيأتي بجواب الشرط بعد ذلك، بل قد تعتقد أنك سمعته فعلا لو أن تمتمته كانت غير واضحة.

ولكنك إذا سمعت صراخا مفاجئا أو صوتا عاليا يصيح «حريق» فإنك ستتنبه مباشرة لهذا المثير حتى ولو لم تكن تتوقعه. وعلى وجه العموم فإنه كلما طال الوقت الذي يستغرقه الإنسان في الاستجابة لاشارة معينة دل ذلك على أنها تحتوي على معلومات أكثر، ولكن درجة الاستجابة للأحداث غير المادية تكون عادة أسرع (٤٩).

وينطبق ذلك على الأطفال أيضا. فقد دلت إحدى الدراسات على أن الاستجابة كانت أسرع عندما رأى الشخص موضع التجربة أن واحدا من الضوءين اللذين كانا مطفأين قبل بدء التجربة قد أضاء. وخصوصا إذا كان هذا الضوء الملون قد تبع اضاءة مصباح آخر كان موجودا من قبل بدء التجربة. ومع أن ألفة الشيء تؤدي إلى استجابة أبطأ تجاهه. فقد يفسر ذلك على أنه ناتج عن الملل، إلا أن أي تغيير في المثير، حتى ولو كان مألوفا، يستدعي استجابة أسرع من الشخص موضوع التجربة، عما لو لم يطرأ أي تغيير على هذا المثير (٦٥، ٦٦). ولوحظ أن أطفال الحضانة يتفحصون المثيرات الجديدة مدة أطول ومرات أكثر، ويستجيبون لهذه المثيرات أكثر من استجابتهم للمثيرات المألوفة لديهم، حتى ولو كانت المثيرات الجديدة أشكالا هندسية أو بقعا ملونة أو لعبا (٦٤). كما دلت الأبحاث أيضا على أن الأطفال المتخلفين عقليا بين سن الثامنة والسابعة عشرة قد فضلوا الاستجابة للمثيرات الجديدة، كما استطاعوا التمييز بين الأشياء المختلفة بدرجة أكبر مما لو كانت هذه الأشياء مألوفة لديهم (١٧٠، ٣٩٥). ومن ناحية أخرى نجد أنه إذا كانت العناصر الجديدة لاعلاقة لها بالعمل الذي يقوم به الطفل، فإن ذلك يعوق النشاط الذي سبق أن استحوذ على نشاط الطفل. وهذا ما يتضح بدرجة أكبر في حالة الأطفال المتخلفين عقليا. ولكن الكبار لايتأثرون

بالمثيرات لدرجة تصرفهم عن الاستمرار في العمل الذي يقومون به بنفس الدرجة التي يحدث بها ذلك عند الأطفال. ومع ذلك فإن بعض المثيرات الجديدة قد تؤثر على هؤلاء الكبار، حتى وإن كانوا قادرين على تجاهل أغلب المثيرات الأخرى المماثلة التي لاعلاقة لها بالموقف. (١٦٨). ولا يمكن تفسير ذلك بأن أعضاء الحس قد تكيفت مع الموقف (١٦٨). والأمر يتضمن عمليتين أساسيتين هما اكتشاف التغيير الذي حدث في الموقف، وكذلك القدرة على كف الاستجابة للمثيرات الخارجة عن هذا الموقف. ولما كان الأطفال لم يتعلموا الكثير من المبادىء، التي تجعلهم يتوقعون حدوث أشياء معينة في وقت معين، فإننا نجد أن قدرتهم على كف الاستجابة للمثيرات الجديدة تكون أقل، وهم لذلك يركزون على الأعمال التي يزاولونها بدرجة أقل ممن هم أكبر منهم سنا (٢٣٠).

ويستحوذ التغيير على الانتباه حتى ولو لم يسبقه حدث ممل. فلو تتابعت سلسلة من الصور والنغمات الموسيقية مثلا عندما يضغط طفل على كرة من المطاط فإن الطفل سيلجأ إلى الضغط على هذه الكرة المطاطية مرات عديدة فيما بعد (٣٠١)، ومن الواضح إذن أن هناك تفضيلا لعامل الجدة في المثيرات المدركة. وينبغي أن نفسر اللعب الاستكشافي في ضوء هذه الحقيقة لأنها تستطيع على الأقل أن تفسر اتجاه الأطفال نحو تطوير الأنشطة التي تميز بعض أنواع اللعب. فالآثار الجديدة التي يحصل عليها بالمصادفة تجعل الطفل يكرر الأفعال التي أدت إليها. ويمكننا أن نتوقع في حالة الأطفال الصغار نزعتهم إلى تعقيد وتنمية الأنشطة التي تنتج عنها آثار عشوائية، لأن الطفل لم يبلغ بعد المهارة الكافية التي تمكنه من السيطرة على نتائج هذه الأنشطة، ولكنه ينزع الى تكرارها إذا ما ارتبطت هذه الآثار العشوائية بنشاط آخر محبب إليه، وعلى الأخص إذا كانت المهارات اللازمة لذلك قد بلغت عنده درجة الإتقان التي تمكنه من استغلال نواحي الجدة في هذا النشاط. والطفل الصغير الذي يستطيع أن يقف، ولكنه يتعثر عندما يحاول أن يمسك لعبة بعيدة عنه، قد يستمتع بممارسة لعبة التدحرج التي حدثت مصادفة أثناء محاولته الإمساك بلعبته، هذا إذا لم تكن الحشية التي يتدحرج عليها شديدة الصلابة.

الإتقان والتنوع

إن نجاح الطفل في أن يشكل قطعة من الصلصال، وفي أن يعبث بفرشاة الرسم المليئة بالألوان، والاستمتاع بذلك لأول مرة، قد يكون مثيرا جدا بالنسبة للطفل مثلما يحدث من إثارة عند الفنان عندما يقوم بإحدى تجاربه في مزج الألوان أثناء الرسم، فعندما يبلغ الفنان درجة كافية من إتقان مهارات الرسم بحيث يصبح إنتاجه قابلا للعرض على غيره فإن هؤلاء يبدأون في تقدير أعماله حق قدرها. وقد ذهب البعض إلى القول بأن ما يعتبره الناس جميلاً قد يكون مرجعه إلى استخدام الفنان لأشكال غير متوقعة منهم (١١٥ : ف ١٤)، لأن هذه الأشكال تحتوي عادة على عناصر مألوفة وعناصر جديدة تتصف بدرجة من عدم اليقين والتي تعتبر فوق مستوى تفكير الشخص العادي. ويتوقف الأثر الذي يحدثه كل ماهو جديد أو مثير نسبيا على مستوى ما ينجم عنه من إثارة، كما يختلف هذا الأثر باختلاف درجة اتقان الشخص لهذه المهارات، أو للمدى الذي يستطيع به أن يحلل هذا الانتاج الجديد ويتمثله عقليا. إن الانصات إلى شيء مألوف لنا لأمر يدعو إلى الملل. واذا انتبهنا إلى شيء شديد التعقيد بحيث لايمكننا أن ندرك كنهه لهو كذلك أمر مجهد لمن لاتتوفر لديه المعلومات الكافية في هذا المجال خاصة. ولكن مما يستحوذ على انتباهنا أن يضفي المتحدث لونا جديدا على قضية مألوفة لدينا، أو يعرض علينا خبرة مشتركة في ضوء جديد أو يقدم لنا تنويعات جديدة على موضوع مألوف.

ولكن قدرة البشر على استيعاب كل التغييرات التي تحدث حولهم محدودة. ومع ذلك فإن باستطاعة الإنسان أن يتعامل في وقت واحد مع عناصر كثيرة معقدة في البيئة التي تحيط به. ومما يساعد الإنسان على تجاوز حدود قدرته على استيعاب التغييرات أنه يستطيع أن يصنفها، وأن يدخلها في مجموعات متجانسة (٢٤٥، ٢٤٦). فالشخص الراشد يصعب عليه عادة أن يكرر صفا طويلا من الأرقام بنفس التتابع بمجرد سماعه، ولكنه إذا استطاع أن يصنف هذه الأعداد في مجموعات متقاربة سهل عليه أن يتذكرها (كما يحدث لنا عند تقطيع أرقام

الهواتـف لتسهيل حفظها). وبنفس الطريقة يسهل علينا أن نتذكر جملة لها معنى من أن نتذكر نفس عدد المقاطع الموجودة في هذه الجملة حين تكون غير مرتبة ولا معنى لها. إن قواعد تصنيف المدركات تسهل علينا استيعابها، ولذلك فإن ذاكرة الأطفال الفورية لتكرار الأرقام والكلمات والجمل أقل بكثير من قدرة الكبار على ذلك، ولكنها تتحسن كلما تقدم الطفل في العمر (٦٧ : ف ٧). فالطفل يحتاج إلى وقت أكثر لكي يستطيع أن يصنف الخبرات التي يتعرض لها. وقد يضطر إلى ابتداع أسس للتصنيف أثناء اكتسابه الخبرات الجديدة (٢٨٤). ولدى الراشدين في أغلب الأحوال خبرة أكبر ووسائل أوفر تساعدهم على تنظيم المعلومات واستيعابها. وعلى هذا الأساس نتوقع أن الأطفال يفضلون ـ إذا كان الأمر بيدهم ـ المثيرات البسيطة المتكررة التي لاتحتاج إلى مهارات كبيرة. وكلنا نعرف ولع الأطفال بالاستماع إلى نفس القصة مرات كثيرة ومطالبتهم بالحاح لأن يلعب معهم والدوهم نفس اللعبة مرات عديدة.

وقد بحثت مجموعة من الدراسات، التي أجريت أخيرا، فيما إذا كان تفضيل الأطفال للتجارب المتنوعة له علاقة بقدرتهم على تصنيف الخبرات وتحليلها وتبويبها. وقد قام الباحثون بعرض بعض الكلمات على شاشة أمام الأطفال. واختيرت هذه الكلمات بحيث تتفاوت درجة قربها من اللغة الإنجليزية من حيث تتابع الكلمات من ناحية، وشيوع استخدامها من ناحية أخرى. وطلب الباحثون من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والخامسة عشرة أن يبينوا أيا من هذه الجمل المعروضة عليهم يفضلونها عن غيرها. وكما هو متوقع فإن الأطفال الأصغر سنا قد فضلوا الجمل التي تحتوي على كلمات أكثر شيوعا وعبارات بها تداخل وتكرار، على عكس من هم أكبر سنا. أما الراشدون فقد فضلوا بشكل واضح الجمل التي تحتوي على كلمات رتبت بطريقة عشوائية، أي تلك التي تختلف أكثر من غيرها عن نظام تتابع كلمات اللغة الإنجليزية العادية (٢٥٩). ومن ناحية أخرى فعندما عرض على أفراد التجربة أشكال هندسية مرتبة عشوائيا تختلف في عدد المنحنيات والزوايا من ٤ الى ٤٠ كنتورا، فضل

الأطفال جميعهم الأشكال التي بها عشرة منحنيات أكثر من تفضيلهم غيرها من الأشكال، بينما فضل الأطفال الأصغر سنا الأشكال التي تحتوي على عدد أكبر من المنحنيات أكثر مما فضلها الأطفال الأكبر سنا أو الراشدون. هذا بالرغم من أن الأطفال الأصغر سنا كانوا أقل كفاءة من الأطفال الأكبر سنا أو الراشدين في تصنيف الأشكال الهندسية وفي تقدير عدد الزوايا والمنحنيات وفي التعبير عن ذلك لفظيا. وإذا افترضنا أن السبب في تفضيل أشياء معينة يرجع إلى أنها تختلف إلى حد ما عما نتوقعه أو نستطيع استيعابه ذهنيا بسهولة، فإنه يصعب علينا في هذه الحالة أن نفسر تفضيل صغار الأطفال للأشكال التي تحتوي على عدد أكبر من الزوايا والمنحنيات. وقد استطاعت المؤلفة أن تجد أحد التفسيرات لهذه النزعة لدى الأطفال حيث أنها قد اكتشفت أن صغار الأطفال يركزون على جزء واحد من الشكل، وليس الشكل كله، وهذا يعني أن هذه الأجزاء التي يرونها من الشكل تبدو أيسر استيعابا بالنسبة لهم. ولايعني تعقيد الشكل بالضرورة أنه صعب. فمطفأة السجائر والصبانة والحذاء تختلف عن بعضها البعض في نواح عدة، ولكن يسهل التمييز بينها أكثر مما يسهل التمييز بين دائرة ومثلث. فالفرق بين الدائرة والمثلث هو فرق في الشكل فقط، وهو بذلك يعتبر فرقا بسيطا. وقد يعتبر الشكل معقدا وسهلا في نفس الوقت إذا ما احتوى على الكثير من الخصائص التي تساعدنا في تمييزه عن غيره من الأشكال، ولكن خاصية واحدة فقط هي التي تلزم لكي يتم هذا التمييز وإن تكرار الدلائل (أو الأمارات) (Cues) يجعل الشكل معقدا، ولكنه يسهل تمييزه عن غيره إذا ما أتيح الوقت الكافي للفرد لاستيعابها (٣١: ف ٦١). وقد يكون العامل الأساسي الذي يساعد على التعرف على الأشكال المعقدة في التجارب السابقة هو عامل الوقت وحده.

مدى تفضيل التكرار والجدة وعلاقته بالعمر

من الأمور المحيرة أن الأطفال يميلون إلى التكرار والتغيير في نفس الوقت. فهم يحبون التكرار، ولكنهم أيضا يستجيبون للتغير والجدة أكثر مما يفعل الكبار. وقد

يكون السبب في ذلك أن الكثير من الأشياء والأحداث تعتبر جديدة بالنسبة لهم. فقد لاحظ المربون أن الأطفال أثناء اللعب الحر الذي يدور حول اتخاذهم لأدوار مهنية كثيرا ما يقومون بتغيير المهن التي يختارونها. وهناك فروق فردية كبيرة بين الأطفال في اختيار الأنشطة المختلفة واللعب المتنوعة (١٦٠، ٢٥٧). ولكن الأطفال من سن ست سنوات عموما يمضون وقتا أطول في مزاولة عمل واحد أكثر مما يفعل أطفال الثالثة من العمر (٥٦). وقد لوحظ أيضا أن صغار القرود لا يملون بسرعة من تناول الأشياء الجديدة كما تفعل القرود الأكبر سنا (٣٧٥، ٣٧٧). وكذلك فإن صغار الأطفال يهتمون بالأشكال المعقدة أكثر من الكبار (٣٤). مما يدل على أن صغار الأطفال يفضلون الأشياء التي تتميز بالجدة والتعقيد. وقد يدل ذلك على حاجة الصغار لتكرار تناول الأشياء الجديدة وفحصها مدة طويلة لكي يحصلوا على نفس القدر من المعلومات التي يستوعبها الكبار في مدة أقل. ومن المعايير التي تستخدم لقياس التفضيل طول المدة التي يستغرقها الشخص في مشاهدة الشيء وسرعة الاستجابة له، وعدد مرات تناوله، وعدد المرات التي فضل فيها هذا الشيء، والمدة التي مضت قبل أن يمله. وليس من الضروري أن ينطبق واحد فقط من هذه المعايير في كل حالة.

ومع ذلك فمن المسلم به أن صغار الأطفال يتشتت انتباههم أسرع من كبارهم. وفي حالة الأطفال المتخلفين عقليا، الذين يسهل تشتيت انتباههم، اتضح أنهم يختلفون عمن هم أكبر منهم في العمر العقلي، في الوقت الذي يستغرقونه قبل أن يتعرفوا على الدلائل المناسبة، أكثر من اختلافهم عنهم في السرعة التي يستجيبون بها لهذه الدلائل، إذ يبدو أنهم يوزعون اهتمامهم بشكل متساو عليها (٣٩٦). ومن المحتمل أن ينطبق ذلك أيضا على الأطفال الأسوياء من مختلف الأعمار. فالأطفال الأكبر سنا قد تعلموا كيف يميزون جوانب أكثر من البيئة، وأن يخصوا بانتباههم بعض هذه الجوانب دون غيرها. وعلى ذلك فإن قدرتهم على الاختيار تكون أكبر. أما صغار الأطفال والمتخلفون عقليا فهم أقل قدرة على تمييز كل الجوانب في موضوع ما أو حدث ما، ولكنهم يركزون انتباههم

بطريقة عشوائية على جانب واحد ولذا يسهل تشتيت هذا الانتباه (٣٩٦). وفي هذه الحالة فإن المثيرات الجديدة يكون لها أفضلية واضحة.

وقد بحث بعض العلماء الروس العوامل التي تتسبب في تشتيت الانتباه في حالة الأشخاص المتخلفين عقليا والأطفال من صغار السن. وقد ميز «سوخولوف» (Sokholov) (٣٣٩) بين نوعين من الاستجابات: الاستثارة العامة وتركيز الانتباه على مثيرات محددة. فالمثيرات التي يتعرض لها الطفل سواء كانت صوتا أو ضوءا ينتج عنها تياران كهربائيان يمكن قياسهما. يبدأ أحدهما في العصب الحسي المختص إن كان العصب البصري أو السمعي، ثم يصل إلى الأجزاء المخية التي تختص بهذه الحاسة (البصر أو السمع)، وينتج عن ذلك استجابات محددة بصرية كانت أو سمعية. أما التيار الآخر فإنه ينتج عن الاستثارة البصرية أو السمعية التي تصل المراكز اللحائية العليا خصوصا ما يسمى بالتكوين الشبكي (reticular formation) (راجع الفصل الثالث والشرح التالي). وتنتشر الاستثارة من هذا المكان إلى اللحاء أو القشرة المخية كلها مما ينبهها، ويجعل الكائن الحي كله في حالة تحفز، وتستمر هذه الاستجابة مدة أطول، ولكنها تصبح معتادة أكثر من الاستجابة اللحائية التي لاتدوم إلا فترة قصيرة ولكنها تقاوم الاستثارة المتكررة مدة أطول (٣٣٩). ويتوقف مدى التركيز على عمل معين على الاستجابة الصادرة عن اللحاء بعد أن يتم تحليل المثيرات وتصنيفها إلى أنواع جديدة أو متميزة ذات دلالة. وتختلف هذه النظرية عن نظرية «برودبنت» (انظر ما سبق) في أن المعلومات التي يستقبلها الكائن الحي يتم تحليلها تماما بواسطة اللحاء قبل أن يسمح لها بالدخول. ويعمل اللحاء على كف الاستجابة للمثيرات الثانوية التي لاعلاقة لها بالموقف. ولايحدث هذا الكف في حالة صغار الأطفال والأشخاص المتخلفين عقليا (٢٢٧) لأن الاستجابة اللحائية ضعيفة أو غير موجودة أصلا، وعلى ذلك فإن هؤلاء الأشخاص يستجيبون لكل المثيرات التي يصادفونها في بيئتهم حتى تلك التي لاعلاقة لها بالموقف.

ولهذه المشكلة جوانب كثيرة لها علاقة بسلوك القردة والأشخاص المصابين

بتلف في الفص الجبهي للمخ (٣٧٢ : ف ٣) لأن هذا التلف في الفص الجبهي يضعف كفاءة الشخص عندما يزاول أعمالا تتعلق بالتذكر الفوري (٣٧٤). ويعمد الأشخاص المصابون بهذا التلف إلى تكرار سلوك واحد لايتغير، كان مناسبا وناجحا في وقت ما، ولكنه لم يعد ملائما للموقف الراهن. أي أنهم غير قادرين على التكيف للظروف المختلفة، كما أنهم يعجزون عن استخدام الذكريات المخزونة في الذاكرة قصيرة المدى (٣٧٢ ف ٥)، ولكنهم أكثر استجابة لأي حدث عليه مسحة من الجدة. وقد فسر ذلك بافتراض أن التلف يحدث في وظيفة الفص الجبهي التي تعمل على قمع نمط السلوك الذي كان مفضلا لدى الكائن الحي وتثير فيه نزعته نحو الاستجابة لكل جديد (٥٥، ٢٤٩). وفي تفسير آخر: إن الكائن الحي الذي يعاني من تلف في الفص الجبهي يتقهقر نحو أنماط السلوك المألوفة لديه عندما يعجز عن التعامل مع الموقف الجديد. وتظهر بوادر هذا الفشل في عدم قدرته على ادراك التسلسل الذي تجري به الأحداث (٣٧٢ : ف ٣).

ويلاقي الأطفال الصغار صعوبة في التعرف على تتابع الأحداث، فعندما يطلب من الطفل في سن الرابعة من عمره أن ينضد حبات الخرز في عقد بنظام معين، أو أن يقلد الترتيب الذي علقت به ثياب الدمية على حبل الغسيل، فإنه يتذكر كل أشكال وأحجام حبات الخرز وقطع الملابس، ولكنه يجد صعوبة في ترتيبها الترتيب الصحيح (١٧٩). وينجح أطفال الحضانة في الألعاب التي تتطلب التخمين حين تتراوح الاحتمالات بين ٧٥٪ و ٢٥٪● لأنهم يكررون الإجابات التي تجعلهم يحصلون على جوائز أكثر (٣٤٣). ولكن أداءهم يقل عن أداء من يكبرونهم من الأطفال إذا كانت هذه الألعاب تقتضي منهم أن يتذكروا عددا من الأحداث المتتابعة السابقة (٧٨، ١٤١) وتزداد القدرة على أداء الأعمال

● أي تكون نسبة احتمال الإجابة الصحيحة ١ : ٣ بمعنى أن الإجابة الصحيحة التي يتم تخمينهاواحدة من أربع إجابات. [المترجم]

التي تتطلب تتابعا للأحداث كلما ازداد عمر الطفل. وقد يكون مرجع ذلك إلى أن الصغار لا يهتمون بتتابع الأحداث في أول الأمر، أو أنهم أقل قدرة على تنظيم وترتيب الأحداث السابقة، أو لأن انتباههم يتشتت بسرعة كلما عرضت لهم مثيرات غير متعلقة بالموقف وإن كانت هامة بالنسبة لهم، أو أنهم يستخدمون أسلوبا في معالجة الأحداث يختلف عن أسلوب من يكبرونهم في العمر لأنهم قد يلجأون إلى تكرار الأفعال التي سبق أن لاقت نجاحا بدلا من أن يحاولوا إعادة نمط متتابع من الأحداث. وأخيرا قد يكون السبب عجز هؤلاء الأطفال عن التمييز بين الأحداث إذا كانت نسبة الاحتمال ٥٠٪.

وليس من الواضح حتى الآن العلاقة بين التغيرات الارتقائية والنتائج التي تترتب على تلف المخ عند الكبار. فالتلف الذي يحدث لمكان معين في المخ له أثر يختلف في حالة الصغير عنه في حالة من هم أكبر منه سنا (٣٧٢: ف ٧). فمن الصعب مثلا أن نعرف السبب الذي يدعو إلى شدة اهتمام هؤلاء المصابين بهذا التلف بالأحداث التي لا توجد في مجال سمعهم أو رؤيتهم الآنية، وعجزهم عن تغيير سلوكهم مع أنه غير ملائم للموقف. (٣٧٢: ف ٥).

ومن الصعب أيضا معرفة ما إذا كان هناك تغيرات مستمرة تزداد في حالة الاستجابة لكل ما هو متغير وجديد مع تقدم العمر. فلم يثبت حتى الآن أن الأطفال الصغار أقل قدرة على التركيز على الأحداث في كل الظروف: أي عندما تتساوى الأحداث في درجة الجدة بالنسبة للصغار والكبار، أو عندما تتطلب مستوى متساويا من المهارة عند كل منهما. وقد استمر صغار القردة التي أجرى عليهم هارلو Harlow تجاربه (١٥٠) في اللعب ساعات طويلة دون الحصول على أي إثابة ودون أن ينتابهم الملل، بألعاب ملغزة Pulzzles تتطلب التعرف على الأحجام المناسبة لأشكال معينة توضع فيها. ويستطيع صغار الأطفال أن يركزوا مدة طويلة على أي عمل يعتبر مسليا بالنسبة لهم. وقد دلت نتائج التجارب التي تضمنتها عدة دراسات أن طول الفترة التي يمضيها الطفل في اللعب بألعابه ترتبط ايجابيا بدرجة تعقيد اللعبة، لأن اللعبة التي تشكل صعوبة تستغرق من الطفل

فترة أطول حتى يبدأ في الاستمتاع بها. ومن أهم الأمثلة على ذلك الألعاب التي تقتضي تجميع أجزاء كثيرة ومعرفة المبادىء الأساسية للميكانيكا (٢٥٧). وقد بين بيرلين Berlyne أن الجدة التي تدركها الحواس تختلف عن الجدة التي تتطلب جهدا ذهنيا لإدراكها. وليس من الواضح حتى الآن ما إذا كانت هناك علاقة منتظمة بين العمر ونوعي الجدة السابقين.

هناك إذن عوامل عدة تتعلق بالاستجابة للجدة والتغيير وتشكل الكثير من أنشطة اللعب. وتكون العمليات الآلية الفسيولوجية عند الكائن الحي الصغير أقل تنظيما فيما يتعلق بالاحتفاظ بالحالة الداخلية الثابتة، فهو أكثر عرضة للاستثارة بسهولة كلما صادف تغييرات جديدة، كما أنه أقل قدرة على التعود بسرعة على المثيرات الجديدة المفاجئة. فسرعان ما يتشتت انتباهه إما لأنه غير قادر على كفّ الانتباه للتغيرات الحسية التي لا علاقة لها بالموقف،وإما لأن الأحداث الجديدة قلما تكون لها أهمية بالنسبة له، أو ربما لأنه لم يتعلم بعد كيف يتجاهل الأحداث التي لاقيمة لها. فلديه مدى أقصر للذاكرة الفورية المباشرة، كما أنه أقل قدرة على تأجيل استجاباته. ولابد من إجراء كثير من البحوث قبل أن نحدد العلاقة بين كل ذلك وبين مستويات النمو في الأبنية النوعية للمخ، ولاشك في أن عدم نضج اللحاء بوجه عام هو من العوامل التي تؤثر في ذلك. وما زالت هناك حقائق سلوكية هامة غامضة. فهل هناك على سبيل المثال ارتباط بين العمر وعدد مرات الانتباه إلى جانب معين من جوانب الإدراك، وهل يتوقف عدد الأشياء التي يمكن أن نتذكر تتابعها على العمر كذلك؟ وهناك أيضا عامل الخبرة، فالطفل الصغير لم يتسع له الوقت بعد لكي يكوّن نزعات متحيزة نحو أشياء معينة ليست جديدة بالضرورة، كما أن خبرته أقل في التمييز بين المظاهر المتنوعة للأحداث، بينما الطفل الأكبر سنا لديه معلومات أكثر تمكنه من تصنيف الأحداث وترتيبها مما يسهل عليه أن يستجيب بسرعة، وينهي حل المشكلة بسرعة.

كل هذه العوامل تؤثر في مدى استجابة الكائن الحي للتغيير، ولكن ليس من المناسب أن نفسرها كلها بنفس العملية، كما أنها لاتتغير تبعا للعمر والخبرة بنفس

الطريقة. وعلى كل حال فليس من الممكن حتى الآن الوصول إلى تعميم محدد حول تغيرات العمر. وبما أن هناك عددا من الأحداث الجديدة أكبر عادة مما يكون لدى الطفل من استجابات لهذه الأحداث، لذا ينبغي أن نتوقع أن استمرار الطفل في التركيز على عمل معين يقتضي أن نقوم نحن بإحداث التغييرات الخارجية التي يحتاج إليها الطفل بدرجة أكثر مما يحتاج إليها الراشد، حيث أن الراشد يقوم بإحداث مثل هذه التغييرات بنفسه بالطريقة التي يعالج بها الموقف. فمن الصعب أن يستمر الطفل على اهتمامه باللعب بقلم وورقة، ولكن العالم الرياضي أو الرسام لن يجد صعوبة كبيرة في ذلك فالطفل يحتاج إلى مجهودات خارجية أكثر. فكثيرا ما يلتفت نحو أمه قائلا «ماذا أفعل بعد ذلك ياماما» بعد أن يكون قد استنفد كل ما لديه من طاقة في الجري وراء أوراق الاشجار المتساقطة وانتهى من التقاط كل حصاة لامعة. كما أن الفنان قد يستمتع مدة أطول بتشكيل قطعة من الصلصال أكثر مما يفعل الطفل، ولكن الراشد الذي ليست لديه مهارة فنية سرعان ما ينتابه الملل أكثر من أي من الإثنين: الطفل والفنان.

الخصائص التي تسترعي انتباه الطفل

تعتبر الجدة والتغيير بكل أنواعها مثارا لاهتمام الأطفال وسائر الثدييات، فكل ما هو جديد وكبير وبراق، وأعلى صوتا وأسرع حركة وطيرانا، وكل رنين لجرس، وومض الضوء، وكل ما هو ملون أو تصدر عنه رائحة حادة أو سطح خشن، كل هذه الأشياء تجعل الطفل يتوقف وينظر وينصت في أول الأمر على الأقل. ولكن التغيير المستمر يستحوذ على الانتباه مدة طويلة، رغم أنه لا توجد، في حدودعلمي، دراسات تجريبية تقارن بين استجابة الطفل للأشياء الجديدة واستجابته للأشياء المألوفة التي يمكن إحداث تغييرات فيها حين يعالجها الإنسان، أو يتناولها مثل الأشياء التي يمكن أن يصفها الطفل واحداً فوق الآخر أو يفك أجزاءها وغيرها من الأشياء التي تمثل صعوبة بالنسبة للطفل حين يعالجها. وهناك نتائج أبحاث أخرى تبين أن الأشياء التي تدعو إلى الحيرة

كالخوابير والشناكل والمشابك بالنسبة للقردة والأشكال التي تُجمّع ، والأعمال التي تقتضي اتباع قواعد معينة لتنفيذها ، بالنسبة للأطفال ، كل ذلك يستأثر بالانتباه أكثر من الأشياء الجديدة التي قد يكون لها تأثيرات محدودة ولكن لها استعمالات أقل ، وإن كانت هذه الأشياء الأخيرة تجذب الاهتمام بدرجة أكبر في البداية . وتتفق هذه الظاهرة تماما مع خبراتنا مع الأطفال الذين يمضون اليوم الأول أو الثاني مع لعبة جديدة وكلهم انتباه إليها ، ثم يلقون بها جانبا بعد ذلك ويعودون مرة أخرى إلى الأعمال الأخرى التي تستحوذ على انتباههم مدة أطول . . .

فالأحداث المثيرة التي ينتج عنها توقعات أو استجابات غير مألوفة (٣٤) تنبه الأطفال كما تنبه الكبار ، ولكن الاستجابة لمظاهر التغيير هذه تتوقف إلى حد بعيد على خبرة الطفل السابقة وألفته بهذه الأشياء . ويعتبر التعقيد من المتغيرات الأخرى التي تثير الانتباه ولكن التعقيد في حد ذاته مما يصعب تعريفه . فقد تشير هذه الخاصية إلى تعدد جوانب شيء ما ، أو كثرة عدد المنحنيات في رسم معين ، أو الصعوبة اللغوية التي يصادفها من لم يتقن لغة ما اتقانا كافيا . وبالرغم من صعوبة مثل هذه الأشياء فإن التعقيد أحيانا ما يسهل على الفرد التمييز بين الأشياء المختلفة . فحتى منخفضي الذكاء من الأطفال يستطيعون أن يميزوا بين الأشياء التي توجد نقاط اختلاف كثيرة بينها ، ولكنهم يعجزون عن التفرقة بين الأشياء التي لاتختلف إلا في مظهر واحد فقط كالمربعات والمثلثات مثلا (٣٩٦) . وقد يرجع حب الأطفال للأشياء المعقدة إلى أنها تيسر لهم عملية التمييز ، أو لأنها تتيح لهم مجالا أكثر للفحص والمشاهدة والمعالجة . وليس من الواضح حتى الآن أي من هذين العاملين السابقين أكثر أهمية . وهناك شواهد كثيرة تؤكد أن أي عمل بالغ الصعوبة بدرجة تجعل الطفل يفشل دائما عندما يواجهه يتم تجنبه بوجه عام . فالطفل لايشترك في أي لعبة تكون فوق مستوى قدراته . وتعتبر الخبرة السابقة المكتسبة أساسا لأكبر مجموعة من الخصائص التي تستأثر بانتباه الطفل . فكل ماله أهمية بالنسبة للطفل ، لأنه أثيب عليه إثابة مادية أو معنوية ، وكل ماله علاقة بأحداث هامة أو مألوفة ، يستحوذ على انتباه الطفل . فكثيرا ما يسمع الناس

اسماءهم فقط أثناء حديث طويل دون أن تلتقط أسماعهم أي شيء آخر مما يدور من كلام حولهم (٣٦٣). وعادة ما يستأثر بانتباه الطفل الأشياء التي لها خصائص كل ماهو محبب إليه.

وتتوقف قدرة الطفل على الملاحظة على نضج الجهاز الإدراكي بأكمله، بما في ذلك عوامل التذكر والانتباه، كما تتوقف على القدرة على التمييز والتصنيف المبنية على الخبرات السابقة التي أتيحت للطفل. وسنكتفي ببعض الأمثلة الدالة على ذلك. فصغار الأطفال مثلا لايرون إلا الأشياء القريبة منهم، ولا يلاحظون الأشياء البعيدة عنهم إلا عندما تتقدم بهم السن، كما أن أطفال سن الحضانة يبالغون في أحجام الأشياء التي يشاهدونها، ويكون انتباه هؤلاء الأطفال للآثار التي تحيط بشيء ما أو بحدث ما بشكل مباشر أكثر مما يفعل الراشدون (٢٨٦). ولكن لايعنيهم كالكبار الحكم على الأشياء البعيدة عنهم نسبيا، مثل حوائط الغرفة أو حافة الورقة، ما إذا كانت هذه الأشياء في وضع مستو أو أفقي. كذلك فإن الأطفال أقل قدرة على إدراك الاختلافات الدقيقة بين الأشكال. فعندما يواجهون بشكل معقد، لايرون فيه إلا كلا غير متمايز فيما عدا بعض التفاصيل الظاهرة (٣٦٩) ويستجيبون لأحد هذه التفاصيل فقط (٨٨). كما يحتاج الأطفال إلى مؤشرات مختلفة لمتابعة إدراك شيء يتحرك أكثر مما يحتاج الكبار (٣٨٢). ومع أن الأطفال فيما بين سن العام والنصف وسن الخامسة يستطيعون تمييز الأشكال، إلا أن الشكل في حد ذاته لايكون هو أقوى العوامل التي تؤثر عليهم. فبالنسبة لضعاف العقول وصغار الأطفال يكون أكثر ما يستحوذ على الانتباه هو صلابة الشيء وحجمه وما فيه من تنوعات وحفر، وأقل ما يستحوذ على انتباههم هو كون الشيء مدببا أو مكورا. وتتناسب درجة الانتباه لشيء ما مع مدى ما يتميز به من عدم اليقين بالمعنى المعرفي المتعلق بالمعلومات (٣٣). ويمكننا القول، بوجه عام، إنه كلما قلت المعلومات المتوفرة عن عمل ما، ضعف أداء الشخص الذي يقوم به، وطالت المدة التي يستغرقها هذا الشخص في أدائه نتيجة لطول الفترة التي يستغرقها حب الاستطلاع حول العمل إلى حد ما. ويكون أداء الأطفال

أضعف في الأعمال ذات الطابع الإدراكي، لأنهم يحتاجون إلى درجة أعلى من التداخل والتكرار للمعلومات كما أنهم يستطيعون أن يتابعوا العمل في جو أكثر صخبا مما يتحمله الكبار. وينبغي أن نتوقع لهذا السبب أن لدى الأطفال قدرا أكبر من الفضول ذي الطابع الإدراكي.

وبالرغم من أنه لاتوجد ـ في حدود علمي ـ دراسات في هذا المجال، إلاأنه من المحتمل أن صغار الأطفال، مثلهم في ذلك مثل صغار الشمبانزي، يسترعي انتباههم الأشياء الصغيرة خصوصا إذا كانت ذات سطح لامع غير منتظم. فبعض قطع الخيوط على ثيابهم ،أوفتات الخبز على أطباقهم، أو الأحجار الصغيرة ذات البريق أو بعض البقع عل جلودهم، كل هذه الأشياء تسترعي انتباههم بحيث يعبثون بها أو يلتقطونها.

وهناك أيضا بعض الشواهد التي تدل على أن بعض الحواس قد تكون أهم من غيرها في مرحلة معينة من العمر. فصغار الأطفال مثلا يستكشفون الأشياء الجديدة عليهم بلمسها والتقاطها، وما أن يبلغوا الخامسة أو السادسة من العمر حتى تخفت هذه النزعة عندهم ويكتفوا بالنظر فقط إلى الأشياء، إلا إذا كان الشيء جديدا عليهم تماما. وفي هذه الحالة يقوم الأطفال الأكبر سنا بالتقاط هذا الشيء الجديد لفحصه (٣٩٤). وهذا يدل على أن حواسا مختلفة تصبح أكثر أهمية في مرحلة معينة من العمر، أو أنه عندما يكون لدى الطفل امكانات أقل لتصنيف أشياء جديدة فإن استجاباتهم تزيد في عددها حيث أنهم يجربون كثيرا حتى يصلوا إلى الاستجابة الصحيحة.

الحركة والتكرار

عندما طلب من فتاة في الرابعة من عمرها أن تكف عن العبث بالأكواب والأطباق الموجودة فوق المائدة قالت إنها لاتستطيع أن تكف عن ذلك حتى لاينتاب الملل ذراعها. ولاشك في أن من الفروق السلوكية الهامة بين الكبار والأطفال هو حاجة الصغار إلى الحركة الدائمة للأيدي والأرجل، وعدم قدرتهم

على الجلوس دون حركة مدة طويلة، واندفاعهم للقيام بأعمال وأنشطة فجائية تكاد تصل إلى حد الهوس أحيانا، كاندفاعهم في الجري دون هدف واضح، وتكرارهم أنماطا حركية ليست لها فائدة واضحة. ويختلف الأطفال اختلافا كبيرا حتى بعد فترة قصيرة من ولادتهم في مدى قدرتهم على النشاط. وقد يكون هناك أساس وراثي لذلك، وإن كانت هناك عوامل كثيرة أخرى تساهم في ازدياد النشاط والحركة (أنظر الفصل الثالث). لقداتضح أن توقع الانطلاق والحركة بعد فترة حرمان منها يعتبر إثابة في عملية التعلم عند الحيوان شأنه في ذلك شأن أي ثواب آخر. كذلك فإن التغيرات في درجة حرارة الجسم عند صغار الحيوانات خاصة، التي لم تنتظم درجة حرارة أجسامها بعد، لها علاقة مباشرة بالقدرة على الحركة والنشاط. وتؤدي الى نفس النتيجة، الإثارة الخارجية العنيفة التي تستثير كل أجهزة الكائن الحي وتعده للدفاع عن النفس عند الضرورة، وكذلك التغيرات الطفيفة التي تؤدي إلى الاستكشاف والتناول. ولقد ظهرت في بعض الأحيان اجتهادات للتفسير عن طريق افتراض وجود «حوافز» خاصة للحركة العضلية والحسية والنشاط الاستكشافي والتناولي. ولكن كثرة هذه الحوافز وتشابكها يجعلها لاتصلح كتفسير، وإن كان ذلك لايعني أن نتغاضى عن وجود فروق بين مختلف أنواع الأنشطة.

الحركات غير الهادفة

إن الحركة الدائمة التي يمارسها الصغار كما تتمثل في قرقعة الأصابع وهز الأيدي أو الأرجل، وتغيير وضع الجسم أثناء الجلوس، تختلف كل تلك الحركات العصبية عن الحركات الهادئة المحسوبة التي يقوم بها الكبار. وقد يكون أحد تفسيرات هذا الاختلاف هو أن قدرة الطفل على التحكم في حركته لم تنضج بعد بحيث يستطيع أن يكف عن هذه الحركات العشوائية، ويستفيد من الطاقة التي تبدد فيها للقيام بنشاط ارادي مفيد. فتنمية التحكم الإرادي اللازم للجلوس والقيام والمشي تسير في مراحل متتابعة ومحددة. وينطبق هذا أيضا على القدرة على

تناول الأشياء وفحصها. فالحركة العشوائية الفطرية التي يقوم بها الطفل، حينما يريد أن يلتقط لعبة، هي نفسها الحركة التي سوف تتطور فيما بعد لكي تصبح حركة إرادية مفيدة تعين الفرد على التقاط الأشياء والكتابة والحياكة. وما إلى ذلك (١٤٨، ٢٣٣). وتتلازم هذه التطورات مراحل النمو التي تطرأ على مناطق في المخ التي تتعلق بهذه الأنشطةوبالاضافة الى ذلك فهناك الأغلفة الواقية (myelination) التي يجب أن تحصل عليها الوصلات العصبية (النيرونات) التي تقوم بتوصيل النشاط العصبي حتى يصبح بإمكانها اداء هذه الوظيفة على الوجه الأكمل، وإن كانت بعض جوانب هذه الوظائف قد تنضج قبل اكتمال هذا الغلاف الواقي (٢٩٣، ٣١٥). ويمكن القول بصفة عامة إن الثبات والتحكم في الحركة يزدادان كلما تقدم الإنسان في العمر لأن القدرة على التنظيم والتكامل من خصائص المخ الناضج. وعدم القدرة على التحكم في الحركات الذي تعاني منه صغار الحيوانات الثديية هو نتيجة لعدم نضج المخ الذي يمكنها من زيادة التحكم(١٤٠).

وليس معنى ذلك أننا نعتبر الحركات العشوائية الخشنة غير الراقية أو الدقيقة هي إحدى سمات اللعب. ولكن الاحتمال الأكبر هو أن مثل هذه الحركات تؤكد على عدم وضوح الهدف وجديته عند قيام الأطفال بها، مما يعطي انطباعا بأنها نشاط عابث أو نوع من اللعب.

الاستثارة

يميل الصغار إلى القيام بأنشطة فجائية ليس لها هدف معين، ويشعرون بالميل إلى الاندفاع من مكان إلى آخر، وإلى الصراخ بصوت عال لكي يخففوا من الضغط الداخلي الذي يشعرون به. وتعتبر كل هذه الأنشطة ضربا من الارهاص الذي ينبىء بظهور اللعب. وفي حدود معلوماتي فإن مثل هذه الظاهرة لم تخضع لبحث علمي خاص بها. ومع ذلك فهناك الكثير الذي نعرفه عن الأجهزة العصبية والجسمية التي تسبب الانتباه والإثارة، وحفز الإنسان وغيره من

الحيوانات الثديية إلى الحركة. ويعتبر الجزءان الخلفي والأوسط من الفص الجبهي الذي يسمى بالتكوين الشبكي (reticular) هما المسؤولان عن حدوث هذه الاستثارة. (انظر الفصل الثالث). . . . وقد تكون هذه الأجهزة عبارة عن نظام لتقوية وتضخيم للاستجابات الحسية. ولهذه الأجهزة صلة متبادلة مع مراكز وصلات التنفيذ، وهي تتعاون مع أجزاء الهيبوثلاموس الذي يعمل على توصيل الاستجابات الحسية مباشرة إلى المراكز المخية الأرقى (اللحاء)، في تنبيه كل حواس الكائن الحي. وتكون العلاقة بين اللحاء والتكوين الشبكي عبارة عن حلقات متصلة من الاستجابات. فالاستثارة الكهربائية المباشرة التي يتعرض لها التكوين الشبكي تحفز الحيوان أو الإنسان على الحركة، وإن كان هناك تلف في التكوين الشبكي فسوف يعيق هذا التلف قدرة الكائن الحي على التنبه إلا لفترات قصيرة (٤ ، ٨٦، ٢٣٥). ويتميزالمخ الناضج عن المخ الذي لم ينضج بعد بسمات كثيرة أهمها المراكز اللحائية العليا (١٠١ ، ٢٩٣). وقد قيل إن أنماط الاستثارة عند الأطفال حديثي الولادة تشبه إلى حد كبير الأنماط الشائعة في الحيوانات التي ليس لها لحاء مخي، وإن الشخص لايصل إلى نمط الاستثارة النامي إلا بعد ان يتم نضج لحائه المخي. وعلى أي حال فإن صغار الأطفال ليس لديهم القدرة على اختيار الاستجابات الملائمة للمثيرات. . . ومن نفس المنطلق فإن الأنشطة المفاجئة التي يقوم بها الكائن الحي دون سبب ظاهر تحدث نتيجة لأن المثيرات التي لاتتعلق بالموقف ولا أهمية لها تثير انتباها أكبر من ذلك الذي تثيره المثيرات الهامة بالنسبة للطفل. ولكن الاستثارة التي تحفز الكائن الحي الصغير دون أن ترهقه تسرع بعملية النضج (١٩٩).

وسائل التحكم الذاتية

من صفات اللعب أنه نشاط متكرر، فقد عرف منذ مدة طويلة أن صغار الأطفال يمارسون كل مهارة جديدة كلما سنحت لهم الفرصة بطريقة تلقائية. فالأطفال الرضع يمتصون بشفاههم حتى ولو لم يكن هناك شيء يمتصونه،

ويحدثون أصوات المناغاة حتى ولو لم يكن هناك من ينصت إليهم ،ويحركون قبضات أيديهم ويتابعونها بأنظارهم ويمدون أذرعهم للأمام محاولين الوقوف كما أنهم ينتقلون من كرسي إلى آخر حتى لو لم يكافئهم أحد على ذلك. وتحدث هذه الأنشطة في وقت مبكر جدا من العمر، وبشكل عام عند كل الأطفال بحيث لايمكننا أن نفسرها على أساس أنها نوع من التعلم يتم من خلال الإثابة. وقد قام عالم نفس يدعى «بولدوين» (Baldwin) في نهاية القرن الماضي بتسمية هذه الأنشطة بالاستجابات الدائرية (Sircular reactions)، وافترض أنها تحدث في شكل فعل منعكس يسبب تكرار العمل الذي ترتب على المثير الأصلي. فعندما يبدأ الطفل في البكاء ويستمع لنفسه وهو يصرخ فإن صراخه يدفعه للاستمرار في البكاء. ويتفق بياجيه مع بولدوين في هذا التفسير، بل إنه عمم هذا التفسير على مثيرات مشابهة من البيئة تسبب مثل هذه الاستجابات، وتندمج مع الاستجابة بالتدريج بحيث تثير بدورها استجابات ثانوية بشكل دائري. وتعتبر الآثار الجديدة التي تنتج عن الأعمال العفوية عاملا هاما في تكرار هذه الأفعال. فإذا دفع طفل على سبيل المثال بشخشيخة مصادفة ونتج عن هذه أصوات عالية وحركة فإن الطفل يقوم بتكرار هذه الحركة التي كانت عشوائية في أول الأمر لكي يحصل على هذا الأثر الجديد. ويصبح هذا الحدث وإدراكه تبعا لذلك جزأين من خبرة الطفل بحيث يقوم بتكراره كلما صادف أشياء مماثلة للشخشيخة. وكلما استمر الطفل في تكرار هذه الأعمال ونتج عنها آثار جديدة فإن ذلك يرسي عنده خبرة جديدة مما يجعله يكرر هذا الفعل مرات عديدة في أحوال مشابهة. وتنمو أخيرا قدرة الطفل على تغيير أفعاله مما يجعله يحاول بطريقة منتظمة أن يحقق نتائج مختلفة (انظر الفصل الثاني). فهو يلقي بالكثير من الأشياء في الأماكن المختلفة وينقر بالملعقة على فنجانه، وعلى المنضدة والزجاجات وكل شيء آخر يزوده بمعلومات جديدة بدل أن يقتصر على تكرار نفس العمل الأول (النقر). ويمكن أيضا أن نفسر هذه العملية في ضوء الارتباط الشرطي، ذلك أن الحركة ترتبط بحدث حسي يتبعه إثابة (تعزيز)، وتعتبر الإثابة في هذه الحالة هي التغيير الذي طرأ على البيئة(٣٤).

وهناك فائدة واضحة في تصنيف الأرجاع الدائرية ضمن مجموعة العمليات الأخرى التي يستخدمها الكائن الحي لتنظيم أفعاله وفق الآثار التي تنتج عنها. حيث يحتاج الكائن الحي إلى ارتباطات متصلة دائمة بين المراكز التي تسيطر على الحركة والأعضاء التي تتلقى اشارات الحركة من هذه المراكز والتي تقوم بدورها باخطار مراكز الحركة بما إذا كان الفعل قد حقق هدفه أم لا، كما تسجل هذه الأعضاء الفرق بين ما تحقق وما كان ينبغي تحقيقه. ونلاحظ هنا أن هذا التفسير يتفق مع ما أوردناه عن وسائل التحكم الذاتي التي تعمل بطريقة تلقائية. ففي حالة الطيور مثلا (انظر الفصل الثالث) يتوقف حسن أداء الطائر في الغناء على سماعه لنفسه وهو يغني. أما في حالة الأطفال فإن المناغاة وما شابهها من ممارسات لها أهمية واضحة في نمو القدرة على الكلام (٣٩٣).

ولكن إذا تأخرت الاشارات أو حلت محلها إشارات أخرى، أو حرفت هذه الاشارات، فإن هذا سيتسبب في حدوث اضطراب في السلوك. فإذا قمت مثلابرسم خطوط داخل شكل نجمة مزدوجة الخطوط دون أن ترى حركة يدك إلا من انعكاسها على مرآة، أو على شاشة تليفزيون بحيث تكون رؤية الحركة في عكس الاتجاه الطبيعي فإن رسمك في هذ الحالة سيصبح بطيئا مضطربا مليئا بالأخطاء. وكلما زادت هذه الاضطرابات وقل انتظامها زاد أثرها على الحركة (٣٧٧، ٣٣٨). كما أن وضع سماعات على أذني الشخص بحيث لايستطيع أن يسمع نفسه وهو يتحدث إلا بعد مرور فترة من التأخير، يسبب انخفاض مستوى أدائه في الكلام. وقد ينتج عن ذلك اضطرابات خطيرة في النطق قد تصل إلى درجة اللعثمة. ولاشك في أن فرع علم النفس الفسيولوجي المهتم بالجهاز العصبي والمظاهر السلوكية، يحتاج إلى مفهوم جديد مثل مفهوم التغذية المرتدة (المردود أو العائد) (١٤٠، ٢٩٠) لأن الاشارات البصرية والأحاسيس الصادرة عن العضلات لها أهمية في التحكم في الحركات التالية من خلال تكامل الجهاز العصبي المركزي.

وما زال هناك خلاف بين العلماء حول أنواع هذه المعلومات المرتدة، وعما إذا

كان هناك أنواع أكثر أهمية من الأخرى في هذه المعلومات. وقد قيل إن الأحاسيس التي تنتج عن حركات الشخص المرتبطة بالأشياء التي يراها تعتبر ضرورية لاغنى عنها للتطور الطبيعي للشخص (١٥٨، ١١٥٩) كما قيل أيضا إن إدراك التناقض بين مصدرين خارجيين للمعلومات، أو أن أي معلومات يتلقاها الشخص كنتيجة لما قام به من أعمال، كل ذلك يعتبر كافيا لتحقيق نمو الشخص وتطوره (١٧١)، كما أن هناك شكوكا أيضا حول ما إذا كان إدراك الأطفال للصلة بين أفعالهم وما يترتب عليها من نتائج هو عملية نضج طبيعي، أم أن ذلك ناتج عن عمليات معقدة يكتسبها الطفل بالخبرة (انظر ما سبق). ولا شك في أن الأطفال يظهرون مايدل على سرورهم واستمتاعهم كلما كانت لأفعالهم نتائج هاى الأشياء والأشخاص الأخرين بصرف النظر عما إذا كانت هذه النتائج طيبة أو سيئة أولا أثرلها في حصول الطفل على الإثابة والثناء .ويشار إلى مثل هذا السلوك في مجال اللعب إلى أنه الاستمتاع بأحداث أثر أو نتيجة معينة» أو «السيطرة على الخبرات» (فرويد: انظر الفصل الثاني)، أو «الدافعية المؤثرة » (٣٨٠). وليس من اليسير حتى الآن معرفة ما إذا كان لا بد من أن نفترض وجوده أجهزة مسؤولة عن الآثار والتغيرات التي يحدثها الإنسان، أم أن هناك إدراكا للتغييرات وأثرها لا يعتمد على المعلومات المرتدة من أعضاء الحركة. ونرى أن لا بأس من افتراض أن هناك جهازا للاستجابات المرتدة يساعد على مثل هذا النوع من اللعب.

وللأرجاع الدائرية وظيفتان تبعا لنظرية بياجه: أولاهما تطويع الأفعال وفقا للمعلومات المرتدة (الموائمة)، وثانيتهما ادماج ذلك في الخبرة والقدرة على التصنيف (الاستيعاب). وتشبه هذه الوظيفة الأخيرة إلى حد ما عملية ترميز المعلومات وتخزينها في ذاكرة الحاسبات الألكترونية وغيرها من الوسائل المشابهة. ففي هذه الحاسبات يكون مرجع التكرار والتغيرات التي تطرأ على الأفعال المكررة إلى عملية التغذية المرتدة (العائد)، وينبغي أن نفترض أن بعض أشكال اللعب الحسي الحركي هو مظاهر لعمليات التحكم الذاتي قبل أن تصبح تلقائية بشكل غير ظاهر وقصير المدى في حالة الكبار.

ملاحظات على اللعب الحسي - الحركي

تتميز الشهور الثمانية عشر الأولى من حياة الطفل باللعب الذي يشتمل على حركات في المكان، والتقاط الأشياء وفحصها، بما في ذلك التحكم الإدراكي اللازم في هذه الأنشطة. ولكن هذا النوع من اللعب لايتوقف تماما بعد هذه الفترة من العمر. فاللعب الذي يتضمن مهارات معقدة، وإن كانت مكونة من مهارات بسيطة، يعتبر شائعا أيضا إبان فترة الطفولة وما بعدها، وإن كانت هناك فروق فردية بين الأطفال تتزايد بشكل مضطرد.

ويمكننا أن نقسم اللعب الحسي - الحركي إلى :

(أ) الحركات غير الهادفة التي تسبق التحكم الإرادي الكامل.

(ب) الأنشطة الفجائية غير الهادفة أو ذات الأهداف غير الواضحة.

(ج) الأنشطة المتكررة التي تشمل الممارسة التلقائية للحركات بدءا من الحركات المتكررة الإجبارية إلى المشي والتسلق والحركة الهادفة التي يقوم بها أطفال سن السنتين أو الثلاثة. وانتهاء بالحركات المدروسة المحسوبة التي يقوم بها الرياضيون من الكبار.

ومع أننا لانعلم الكثير عن هذه الأنشطة حتى الآن، فقد يكون من الصحيح أن نقرر أن لكل نوع من هذه الأنواع الثلاثة للعب شروطا تختلف عن النوع الآخر. فعدم نضج اللحاء له أهمية كبيرة في تفسير الحركات غير الهادفة، بينما تتوقف الحركات المفاجئة على شدة الاستثارة عند الطفل وعدم التمييز بين المثيرات المختلفة. أما التكرار، بدءا من التكرار القهري للحركات الأولى وانتهاء بالممارسة المحسوبة للمهارات الراقية، فإنه قد يكون مظهرا من مظاهر الاستجابات المرتدة ومدى استيعابها في اللحاء وما تحت اللحاء. ومن المحتمل أن الحركات المحسوبة الإرادية يتم تنظيمها على أعلى مستوى في النصفين الكرويين، بينما الحركات غير الإرادية تمارس قبل أن ينضج اللحاء تماما.

ويمكن تقسيم اللعب الحسي - الحركي كاستجابة للعالم الخارجي إلى:

الاستكشاف والتناول والفحص وألعاب المران. ولايعتبر من اللعب كل أنشطة الاستكشاف التي لاتستهدف الحصول على مكافأة أو تجنب الألم. ولعل أقل الاستجابات التي تدل على حب الاستطلاع هي الحركات التي تركز على الاتجاه مثل توجيه صوان الأذن نحو مصدر الصوت أو تحويل النظر إلى شيء، والتغيرات التي تحدث في التنفس وسرعة ضربات القلب، وتغيير حجم حدقة العين، وكل المظاهر الفسيولوجية التي تصاحب التحفز والانفعال. وكل هذا لايمكن أن يعتبر لعبا. ولكن الطفل أثناء الفترة التي يحاول فيها أن يألف الشيء الذي يتعامل معه، قد يصل إلى حالة من الخوف والاهتمام والألفة التي تدفعه للاستكشاف وهناك مرحلة مابين الألفة والملل يمكن أن نسميها عبثا وليس لعبا. ولايعتبر التردد في الاقتراب من شيء ما لعبا. أما التعامل مع الشيء لمدد طويلة أو لفترات متكررة دون خوف فهذا هو اللعب. وإذا لم يكن هذا التعامل وسيلة للحصول على إثابة أو جزاء فإننا نستطيع أن نقسمه إلى: لعب استكشافي إذا كان الشيء أو الخبرة جديدة نسبيا، ولعب التناول أو المعالجة عندما لايظهر عن الشيء نفسه معلومات جديدة بل يظهرها التعامل معه، ولعب المران عندما تحدث تغيرات في النشاط نفسه لا في الشيء، ولعب تكراري عندما يتسبب التكرار ـ مع التنوع أو بدون في تثبيت الخبرة أو تصنيفها أو الإضافة لها بشكل أو بآخر.

وهناك مجموعة من الشروط تجعل الاستكشاف ضربا من ضروب اللعب. فصغار الكائنات الحية تستثيرها التغيرات البيئية أكثر من الكبار لأن أجهزة التحكم لديها أقل قدرة، وبالتالي فإن استجابتها لكل ماهو جديد يكون أكثر شدة. أما المثيرات العارضة أو التي لاتتعلق بالموقف مباشرة فإنها تثير استجابات في الصغار يمكن أن يتحكم فيها من لديهم عمليات مخية لحائية أكثر نضجا. وتعتبر قلة الخبرة شرطا هاما للاستكشاف المتنوع الذي يأخذ طابع اللعب، وهناك الكثير من المثيرات والأحداث التي تعتبر جديدة بالنسبة للصغار، ولذلك تستثير انتباههم بدرجة متساوية وإن كان المراقب نادرا ما يلاحظ ذلك. كما أن احتمال اختيار المثيرات على أساس أكثرها أهمية بناء على الخبرة السابقة يعتبر أيضا بالنسبة

للصغار أمرا بعيد الاحتمال.

ويعتمد لعب المعالجة إلى حد ما على الاستجابة لكل ماهو جديد خصوصا التغييرات التي تحدث مصادفة، وتعتبر هذه التغييرات بداية لكثير من الألعاب والأنشطة المشابهة، ولايحتمل أن تكون هذه العملية نتيجة لاستجابات شبه سلبية لأنها تتضمن في الواقع بحثا ايجابيا يتمثل في استكشاف البيئة أو مسحها. ويحتاج لعب المران إلى بحث أكثر في مجالات التنظيم والتحكم التي تطرأ على نمو الحركات الماهرة. وينطبق هذا في حالة نظرتنا للعب المران باعتباره يمثل الحركات التي يقوم بها الشخص أو طبقا للمثيرات التي تؤثر في هذه الحركات. وأخيرا فإن تكرار الأعمال كما هي أو مع شيء من التغيير يقوم به الصغار أكثر من الكبار، لأن الأعمال التي يقومون بها والتي قد تكون نابعة من ذاتهم، أو لا تكون تشكل صعوبة بالنسبة لهم لعدم امتلاكهم للقدرة على تصنيف المعلومات التي يستقبلونها، ومن المحتمل أن قصر مدى الذاكرة الفورية المباشرة لصغار الأطفال هي التي تلعب دورا هاما في هذا الأمر.

لقد استعرضنا الأنواع المختلفة للحركة واللعب الاستكشافي والشروط التي ينبغي توفرها لكل منهما. ويغلب على عرضنا هنا طابع البحوث المقترحة، وليس تقارير عن نتائج بحوث تم اجراؤها. ولكننا نعتقد أن بالإمكان تصنيف أنواع اللعب تجريبيا، والتأكد مما إذا كانت الشروط اللازمة لحدوثها هي بالفعل كذلك.

الفصل الخامس

الخيال والمشاعر وعلاقتهما باللعب الايهامي

لقد اندفعت ابنتي الصغيرة البالغة من العمر خمس سنوات هي وأخوها الذي يبلغ الثالثة إلى المطبخ وهما يصيحان طلبا لمنشفة «حقيقية»، ولماء «حقيقي»، ولمسحوق تنظيف لكي يقوما بغسل الدمية والسيارة اللعبة. وبعد أن ظلا يحكان وينظفان لفترة من الوقت، قالت ابنتي: «انتهينا، الآن سنبدأ اللعب»، وقد تساءلت من دهشتي عما إذا كانا لايلعبان طوال ذلك الوقت، وكانت إجابة ابنتي بالنفي، فقد كانا يعملان «فاللعب هو ما تقوم به فقط حين تزعم ذلك». لقد قلبا بعض الكراسي ووضعاها في الصالة، وتظاهرا بأنهما كانا في طائرة ذاهبة إلى إيطاليا. وكانت ابنتي الصغيرة ترتدي وشاحا كبيرا وتمسك بيدها سلة بها إحدى دماها، أما ابني فكان يرتدي قبعة ذات حافة، وأصبح تارة الأب، وتارة أخرى ربان الطائرة بالتناوب.

وينمو التظاهر والخيال ابتداء من الوقت الذي تقوم فيه الطفلة بأخذ رشفة من كأس فارغة بتلذذ واضح، أو تتخيل أنها تمسك ببالونات لاوجود لها، أو تقوم بتنظيف وتغذية دماها، أو تتظاهر بأنها قد أصبحت قطة أو بائعة اللبن، أو تتظاهر بأنها تبيع صناديق مليئة بالبلى في مقابل نقود في محل يتكون من سلة مقلوبة للملابس. ويبدأ هذا الأمر بأجزاء صغيرة غير مرتبطة من مواقف التظاهر، وينتهي إلى نسج سياق بالغ الاتساق والتكامل من مواقف اللعب الايهامي.

التظاهر والخيال كمظاهر للنمو العقلي

يصل اللعب الايهامي إلى قمته فيما بين الأعمار من حوالي الشهر الثامن عشر إلى سن السابعة أو الثامنة. وهو يشترك مع التعلم في أنه يبدأ بالإشارة إلى الأشياء

في حالة عدم وجودها، والتواصل بواسطة اللغة أو الإشارات الرمزية. وقد ارتأى عدد من علماء نفس الطفل الأخذ بوجهة النظر القائلة بأن اللعب الايهامي أو الرمزي هو مظهر للنمو العقلي، ولكننا ندين لبياجيه بملاحظاته المفصلة عن التغيرات التي تطرأ على اللعب التخييلي مع نمو العمر (٢٨٣).

ويفترض بياجيه أن العمليات الرمزية تنمو مما يفعله الطفل بالأشياء أو فيما يتعلق بها. فالأفعال التي يلي أحدها الآخر بالمصادفة يكررها الطفل كما لو كان يكرر تعويذة سحرية، ربما لأنه قد نتج عنها آثار غير متوقعة. وقد حدث لإحدى بنات بياجيه ذات مرة، عندماكانت في الشهر الخامس عشر من عمرها، كانت تمسك شعرها عندما وضعت في الحمام وعندئذ انزلقت يدها وارتطمت بالماء، فما كان منها إلا أن أعادت المشهد توا، وأصبحت نتيجة لهذا تلعب هذه «اللعبة»، عندما توضع في الحمام. ويبدأ الايهام حينما تستخدم مثل هذه الحركات الطقوسية مع أشياء جديدة، أو أشياء تقطع عن سياقها الأصلي. وكان لابنة بياجيه على سبيل المثال طقس معين تمارسه حينما تذهب للفراش. وهو أن تلتصق بوسادتها، وتنام على جانبها وهي تمص إبهامها. ثم تعيد هذا المشهد بملابس تشبه وسادتها، وبياقة معطف أمها، وبذيل من المطاط للعبة من الكاوتشوك على شكل حمار. ونفس التتابع من الأفعال يمكن أن يحدث ببدائل مختلفة من الأشياء. فقالب الطوب أو غصن الشجرة قد يدفع كما لو كان سيارة للعب لمجرد أنه من الممكن دفعه. ويأخذ هذا التتابع المتكرر من الأفعال شكلا أكثر اختصارا بالتدريج إذ يعمل كإشارات رمزية إلى الأشياء التي استثارته في الأصل. وفي النهاية فإن هذه الأفعال لاتعود تنفذ بشكل صريح. وتبعا لبياجيه فإن هذه الأفعال المعممة المضمرة التي يتم تمثلها ضمن دائرة ما يعرف الطفل كيفية حدوثه تحل تماما محل الشيء، أي ترمز إليه، وتكوِّن أساسا لتفكير الطفل حتى قبل أن يستطيع الكلام. وتكون كل الأفعال متساوية بالنسبة للطفل. فهو ينسب أفعاله الخاصة إلى الآخرين أو إلى الأشياء. فاللعبة أو علبة الثقاب يمكن أن تجلس هي الأخرى على وعاء الاخراج، كما أن الدمى يمكن أن تعامل كما لو كانت تبكي وبنفس الطريقة فإنه يقوم بما يقوم

به الناس من أفعال. فهو يتناول الصحيفة ويتفرس فيها كما يفعل والده، أو يضع ملعقة على أذنه كما لو كانت سماعة تليفون ويتكلم برطانة فيها.

وفيما بعد هذه الفترة لا يحتاج الطفل بالضرورة إلى هذه البدائل. فهو قد يهدهد رضيعا متخيَّلا، أو يقذف بكرة لا وجود لها. ويضبح بإمكانه ـ دون الرجوع إلى الأشياء الأصلية، أن يقوم بسلسلة من الأفعال الايهامية الأكثر تفصيلا. فيمكنه أن يقوم الآن بمشاهد كاملة بدلا من الأحداث المفردة. وتتكون هذه المشاهد في البداية من بعض الأحداث الواقعية. فاصطحاب الدمية في نزهة على الكرسي يقوم بها الطفل بعد أن يكون قد أخذ هو إلى خارج المنزل في عربته الصغيرة. بعد ذلك يقوم الطفل بإعادة الكثير من سلاسل الأحداث اليومية أكثر تفصيلا. ومما يحبه الأطفال في هذا الاطار لعبة «الآباء والأمهات»، أو لعبة الشراء والبيع في المحلات. ولا تكون الأشياء المتخيلة مجرد أشياء واقعية غائبة عن الموقف، بل قد تكون أشياء «مخترعة» لم تمر في خبرة الطفل أشياء واقعية تشبهها، ولكنه يقوم بجمع عدة صفات متنوعة لأشياء واقعية مختلفة بطريقة اعتباطية. فكثير من الأطفال على سبيل المثال يكون لهم رفقاء لعب متخيلون. وكانت ابنتي في سن السنتين غالبا ما ترى في طفل المرأة التي تساعدني في أعمال البيت، وهو طفل أشقر في الثالثة، طفلا شقيا لأنه يستولي على كل اللعب. وبعد أن تركتنا هذه المرأة، ولم تعد ابنتي تقابل هذا الطفل، ظهرت إلى الوجود طفلة متخيلة شقراء خبيثة بنفس الاسم. وبالتدريج أخذت ابنتي تلح علي أن طفلتها «كاتي» هذه مختلفة تماما عن الطفل الأصلي، فهي أكبر سنا، وأعطتها اسما مختلفا، وأضفت عليها خليطا من الصفات التي جمعتها من مختلف الأشخاص الذين قابلتهم. وقد اخترع ابني شخصا باسم السيد «البابي» وهو اشتقاق من كلمة «باب». وبعد أن أخبره أبوه بأنه عرف شخصا حقيقيا بهذا الاسم، أبقى الطفل على الشخص المتخيل «البابي» لعدة سنوات. وكان كل شيء مؤثر يحدث ينسب إليه، وجه مضحك في أفلام الكارتون، عربة ضخمة، أو أي شيء سواء كان خبيثا وشريرا أو يستحق المدح والثناء لأقصى حد.

وتكون وظيفة الأسماء مظهرا هاما لهذه العملية. فعندما سمع طفل في الرابعة من عمره أن طفلنا الرضيع سمى باسم «أندرو» قال إن ذلك ليس حقيقيا لأن اسم أندرو هو اسم طفل كبير (وكان هذا هو اسم شقيقه الأكبر). وتكون بمثابة صدمة خفيفة لأطفال أكبر من الإنجليز عندما يرون أن رجلا فرنسيا يشير إلى النافذة قائلا: fenetre حتى ولو كان ذلك بينه وبين نفسه. فالاسم ينتمي إلى الشيء. ومن ناحية أخرى فإن الدمى نادرا ما تعطى أسماء قبل سن الثالثة. وكانت الدمية الأولى في بيتنا تسمى «جوليفيف»، وربما سميت كذلك كتحريف لسماع اسم «جولييت» التي كان طفلنا قد قابلها في ذلك الوقت. وقد كان الطفل يصر على الاسم المخترع وكان ينقله إلى كل دمية محببة لديه بعد ذلك لمدة تفوق العامين طولا. وظل الأمر كذلك، ولم يتغير إلا في حوالي سن الرابعة حين أصبح لكل دمية اسمها الدائم.

ويكون اللعب الايهامي في السنة الثالثة من العمر خليطا أكثر اتقانا لأحداث خبرها الطفل بالإضافة إلى أحداث أخرى متخيلة أنتجها من الجمع بين صفات وملامح أخرى فصلها عن سياقها. وبناء على ما يراه بياجيه فإن الطفل لاخيال عنده، وما ننسبه إليه على أنه خيال ليس أكثر من نقص في تماسك البناء (٢٨٣ ص. ١٣١). ومثال على ذلك أغنية كتبتها كلمة كلمة في الوقت الذي أخبرتني فيه طفلتي التي تبلغ الثالثة من عمرها أنها ستؤلفها حول انتظارنا لمولود جديد. وأخبرتها أنني سأكتبها: «لقد دعتها إلى منزلنا. الطفلة الجميلة التي ستولد. فذات مرة في الحقول ولدت فتاة صغيرة طفلا صغيرا. وكانت كل وردة تصلي، واحتفل بالطفلة الصغيرة العزيزة، فهل ستكون قوية؟ وأغلقت الأبواب، ولكن خرجت منها واحدة ومعها فرشاة رسم ترسم بها».

وحينما توقفت عن الكتابة عند هذه النقطة، أتت إلى ابنتي وهي تقول: «لماذا توقفت عن الكتابة، إنني لم أنته بعد» واستمرت قائلة: «أخبار سعيدة، لقد ولد الطفل الجديد، الطفل العزيز الذي لايمكنه أن يعاكس. إننا لانستطيع أن نلعب كالمطر، فبعض المطر يذوب، وكل قطرة من المطر تعطينا دروسا كبيرة كدروس روما».

وأخذت ابنتي تصر على أن ذلك الذي قالته لم يكن كلاما لا معنى له، لأننا كنا ذاهبين إلى روما. وكانت أجزاء الأغنية تتكون من تجميع للتعبيرات التي كانت تسمعها مثل «أخبار سعيدة» و«الطفل الحبيب»، و«بالعكس»، بالإضافة إلى حقائق جارية تجري أمامها مثل «غلق الباب»، و«أن الدنيا كانت تمطر وهي لاتستطيع أن تذهب خارج البيت لكي ترسم في الحديقة، ثم جزء من أنشودة «أيها المطر، أيها المطر، اذهب إلى إسبانيا». وهناك أيضا الجناس وما تحدثه كلمة مطر rain من تداعيات لجزء من المعلومات التي أسيء فهمها عن ذوبان الثلوج. كل ذلك تم لضمه معا. . وقد كانت القصص والأغنيات المبكرة والتلقائية التي صنعها طفلاي الأكبر سنا تتكون من أجزاء من أغنيات الحضانة التي سمعاها فعلا، سلكت معا في خيط واحد بعيدا عن سياقها الأصلي، وكانا يعتقدان أن هذه القصص والأغاني من اختراعها تماما. مثال آخر وهو ما يظهر في الاسم الذي يؤلفه الأطفال للأشياء. فقد كان طفلي الذي يبلغ الثالثة والنصف من العمر يأتي حاملا بعض النباتات المتسلقة وهو يقول إنها أزهار تدعى «النجانز» لأنها تعيش على التسلق cling on، أو لأن لها أبوابا سميكة في داخلها، أو لأنها تعيش خارج هذه الأبواب outdoors. وتبعا لبياجيه فإن طفل الثالثة من العمر لايستطيع أن ينظم الوقائع في سياق معين، أو يضع الأفكار إلى جوار بعضها البعض حتى يكون مفاهيم متماسكة، بسبب تمركزه حول ذاته egocentrism (وهذه ملاحظة مرتبطة بالصعوبات التي يواجهها الطفل في تحويل انتباهه أكثر من ارتباطها بالأنانية عنده ـ انظر الفصل الثاني).

ويصبح الطفل بعد سن الرابعة تدريجيا أكثر قدرة على تذكر السياق المنظم سواء في تذكره للوقائع أو في حكايته للقصص. وبالمثل فإن الألعاب الايهامية تصبح أكثر تماسكا وأكثر اتساقا. ودخول الكبار على الطفل حتى لو كان لتقبيله يستاء منه الطفل ويغضب، ليس لأن ذلك يقطع عليه لعبه، ولكن لأنه لايتلاءم مع الدور الذي يرسمه الطفل لنفسه. أما حينما يجعل الكبار تدخلهم هذا داخل إطار اللعب الايهامي للطفل فإنه يرحب عادة بهذا التدخل ترحيبا شديدا. وهذا

ليس خلطا بين الواقع والخيال عند الطفل، بل على العكس فإنه يظهر نمو القدرة على التنبيه إلى أن للأشياء الواقعية خصائص يقبلها الجميع، وأنها تتطلب أفعالا ملائمة لها. ويميز الأطفال بين البدائل والشيء الواقعي الذي تحل محله هذه البدائل. ويشيرون إلى هذا عادة بما يقومون به من ضحك واستهزاء حينما يتظاهرون أو يمثلون (إذا ما أثير عندهم الميل للتحدي). وكثيرا ما تبين أن الطفل مهما كان مستغرقا في لعبه باللفة التي يعتبرها طفلا يفزع حينما يجد أنها تصيح. أما طفل الشهر الثامن عشر، فقد يحاول أن يلتقط فرشاية «فرجون» الأسنان الملونة المرسومة في كتابه.

وقد بينت التجارب التي أجريت في إطار نظرية المجال (انظر الفصل الثاني) أن تقبل الأطفال للأشياء البديلة يعتمد على السياق وعلى طبيعة هذا البديل، وعلى النشاط الحالي الذي يقومون به (٣٣٤). فليس هناك طفل بين سن الثالثة والسابعة يمكن أن يتقبل حلوى أو مقصا مصنوعا من الورق المقوى بعد أن يكون قد أُعْطِى نظيرها من الأشياء الحقيقية، بالرغم من أن بعض الأطفال الأصغر سنا يحاول تجربة هذه الاشياء قبل رفضه إياها، أو يستخدمها كأشكال يصنع منها الممرات . وحينما يخبر الأطفال فقط أنه سيكون لهم حلوى ومقصات فإن هذا ينتج رفضا أقل عما كان يحدث قبلا عندما كانوا يعطون هذه الأشياء الحقيقية أولا. ومن ناحية أخرى فإن كرة من الورق المقوى كان يتم تقبلها كبديل لكرة من المطاط من أغلب الأطفال. كيف تعمل البدائل وكيف تؤدي وظيفتها، وإلى أي درجة يتم تحديد تأثيراتها التي تجعلها تتقبل كبدائل. إن أغلب الأطفال يقبلون قطعا من الصلصال الجاف والحصى كبديل عن طوب البناء الذي كانوايستخدمونه قبل ذلك بقليل. وبينما تُرفض الحيوانات الخشبية كبديل فإن نفس الأشكال كان يتقبلها الجميع للبناء عندما تنصف.

وسنجد أن تغيير السياق يغير بشدة من تقبل البدائل، فحين يتم تقديم الحلوى والمقصات الورقية، كجزء من اللعبة أثناء اللعب بالدمى، يتقبلها عن طيب خاطر كل الأطفال حتى أولئك الذين يكونون أكبر سنا، أما إذا قدمت أثناء

اللعب بالدمى ولكن دون أن يتم إدخالها بوضوح كجزء من اللعبة فإن معظم الأطفال يرفضونها كبدائل، خصوصا إذا كان انتباه الطفل قد وجه أولا إلى المقصات الحقيقية. وكان هناك عامل آخر له أثره في هذا التقبل وهو طول الفترة التي استغرقها لعب الأطفال بالشيء. فإذا كان الطفل قد أظهر في السابق إشارات تدل على أنه تعب من اللعب بمقصات حقيقية فإنه يتقبل حينئذ مقصات من الورق المقوى كبديل عن المقصات الحقيقية. وهذا ما يثير نوعا من الدهشة ويوحي بأن الأطفال لايستخدمون المقصات من الورق المقوى كبديل للمقصات الحقيقية، ولكنهم يستخدمونها كأشياء مختلفة ملائمة لنشاط مختلف.

الانتباه واستخدام الرموز

يبدو أنه لايوجد سبب يدعونا إلى إنكار الافتراض القائل بأن الأطفال يصلون إلى تمييز أفضل بين الواقع وبين التظاهر والخيال كلما تقدموا في العمر، إلا أن الأسس التي يقوم عليها هذا النمو ليست بنفس الدرجة من الوضوح.

وأحد مصادر الخلط هو الجهل بما حول الأشياء والوقائع وما بينهما من صلات. فإذا كان الكبار، الذين يمثلون محكا يحدد له ما يؤمن به، يقبِّلونه بحرارة أكثر حينما يؤذي نفسه، فكيف له أن يعرف أن القبلة لاتقوم في مقام الضماد اللاصق؟ إن الكبار أنفسهم عندما لايدرون بأن دواء زائفا بدلا من الدواء الحقيقي هو الذي أعطى لهم ينسبون شعورهم بالتحسن إلى الدواء المزيف بدلا من مجرد الصدفة أو الراحة التي تأتيهم من وجودشخص ما يصغي إليهم .وحين يتعامل الكبار أيضا مع أمور أصعب يقعون في أخطاء تشبه الأخطاء المنطقية (١). وسيكون من المثير للدهشة حقا أن نجد أن الطفل الذي يخبر بأن الشمس ستصبح حزينة إذا لم يذهب إلى اللعب، ويسمع قصص القطارات التي تتكلم، والفيلة التي ترتدي أزياء غريبة في الحفلات، والرياح الشريرة التي تهب حينما لاينبغي لها ذلك، وكل ما يزخر به أدب الأطفال سيجد بعض الصعوبة في إقرارمحك يعتمد عليه في فهم ماهو «حي»، وسيكون غير متأكد مما إذا كان يمكنه أن يسند إلى الرياح أو الماء مقاصد معينة شريرة أو خيرة.

وقد وصف بياجيه تفكير الأطفال بأنه أحيائي animistic (٢٨٢). فهم يميلون لأن يتعاملوا مع اللعب غير الحية، كما لو كانت على قيد الحياة، ويميلون لأن يعتقدوا بأن الروابط السببية ترجع كلها على اختلاف أنواعها إلى مشيئة شخص ما. والسؤال الحائر يدور حول ما إذا كانت هذه النزعة الأحيائية مجرد نتيجة لنقص المعرفة والخبرة، أو حتى للمعلومات المشوهة التي يقصد إليها الكبار قصدا، أو ما إذا كانت مثل هذه الأخطاء ترجع إلى نقص كفاءة الأدوات المنطقية عند الطفل، وعدم درايته بما هو غير متسق أو مستحيل من الناحية المنطقية. وما زال مثل هذا السؤال قائما. وقد وجد من الدراسات الكثيرة، التي أعادت بحوث بياجيه بدرجات متفاوتة من التحسينات المنهجية، أن المواقف أو المشاهد التي يصل فيها الأطفال إلى تكوين مفاهيم منطقية كلما زادت أعمارهم تتصف كلها بالاتساق إلى حد كبير (١٠٠، ٢٢٥، ٣٣٥، ٣٨٣).

ورغم هذا فقد تبين أن الطريقة التي تقدم بها الأعمال للطفل، وعدد البنود التي يكون عليه أن يواجهها في نفس الوقت أو بالتتابع، والسياق الذي تعطى فيه المعلومات المتعلقة بالعمل، وما يوجد في الموقف من تكرار، وأمور غير متعلقة به، وحقيقة أن بعض المشكلات وبعض المفاهيم تتضمن خطوات منطقية أكثر من غيرها، أو لاتتطلب عمليات منطقية لم يكتسبها الطفل بعد (أي القياس)، كل هذه الأشياء تبين أنها تؤثر على أداء الأطفال الصغار للأعمال التي تتطلب التفكير أو الاستدلال (٤٥، ١١٢، ١٨٩، ٣٣٦، ٣٨٣، ٣٨٤).وإلى جانب ذلك، فإن صغار الأطفال كثيرا ما ينسون التعليمات الأولى التي توجههم إلى ما ينبغي عليهم عمله، أو يسيئون تفسير مثل هذه التعليمات، وينصرف اهتمامهم إلى أمور أخرى لاعلاقة لها بالعمل المطلوب. ولايمكننا أن نحدد ما إذا كان السبب في ذلك هو أن للأطفال منطقا مختلفا عن منطق الكبار في هذا الصدد. ولاشك في أنه من غير المحتمل أن يستطيع أي تنظيم للتعليمات وتبسيطها أن يساعد طفلا في الثانية من عمره على أن يحل المعادلات الرياضية الرباعية. ومن ناحية أخرى فإن الكثير من الصعوبات التي يواجهها الأطفال في متابعة بعض المفاهيم يرجع إلى عجز

الكبار عن شرح هذه الأفكار بطريقة تتناسب مع خبرة الأطفال ومعلوماتهم المحدودة. فقد قام اثنان من أولادي كان أحدهما في الثانية والآخر في الرابعة من العمر بالاندماج في لعبة سمياها «الالتحاق بالجيش» وهو تعبير كانا قد سمعاه منذ لحظات. واقتصرت هذه اللعبة على أن يدخلا في خزانة ثياب ثم يغلقا بابها عليهما. ولما سألتهما عن تفسير لهذه اللعبة، قال الأكبر إن الخزانة هي الجيش، ولابد من أن الالتحاق به يعني الدخول فيه، كما يدخل الإنسان في فندق مثلا.

ومن المحتمل أن لعبة الالتحاق بالجيش ترجع إلى سوء تفسير للفظ الالتحاق الذي قد يعني الدخول مثل قولنا الالتحاق بالمدرسة، أكثر مما يرجع إلى عجز الطفلين عن إدراك المفهوم الحقيقي لذلك. وقد أشار بعض علماء النفس (انظر الفصل الثاني) إلى أن نقص القدرة اللفظية هو السبب في عجز الأطفال عن فهم المبادىء والتعميمات، لأنهم في العادة يكونون أكثر فهما للتعليمات المحسوسة الظاهرة (٧٦، ١٨٩م، ١٩٠، ١٩١). فالقاعدة التي يستخدمها الطفل لكي يحدد الشيء الذي لاينتمي لمجموعة معينة من الأشياء سواء كانت صورا لأنواع من السيارات أو لأنواع من الفاكهة، هي قاعدة واحدة لاتتغير. ولكن لا اللون ولا الشكل ولا أي أبعاد أخرى يمكن إدراكها تعتبر متعلقة بالانتقال من مجموعة إلى أخرى. ولاشك في أن الطفل بحاجة إلى منطق من نوع خاص لكي يتمكن من اتباع التعليمات التي تطلب منه مثلا أن يتجه مرتين إلى اليمين ومرتين إلى اليسار ثم إلى اليمين مرتين بعد ذلك. ولابد من أن مثل هذا المنطق له علاقة وثيقة باللغة، لأن التمييز بين مجموعتين من الأشكال غير المألوفة يكون أسهل إذا سمينا كل مجموعة باسم مختلف (٩٢)، كما أن الطفل ينظر إلى الأشياء المختلفة على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة إذا كانت تندرج تحت اسم واحد. كما اقترح البعض أيضا أن القدرة اللغوية تساعد الطفل على اتباع التعليمات بنجاح إذا طلب منه عمل عكس ما سبق له أن قام به (١٨٨، ١٩٠، ٢٠١)، والمثال الذي يوضح ذلك مجموعتان من المربعات إحداهما مكونة من مربعات صغيرة وكبيرة، والأخرى مكونة من مربعات بيضاء وسوداء. ويكون على الطفل أن يتعلم أن

المربع الصحيح الذي يجب أن يختاره هو المربع الكبير (بصرف النظر عن لونه). ثم يغير العمل الذي يجب أن يقوم به الطفل بحيث يصبح المربع الصغير هو الاستجابة الصحيحة. إن الاستجابة هنا وإن كانت على عكس ما كان يقوم به الطفل من قبل، الا أن الأفعال تكون متكافئة إذا استخدم الحجم باعتباره البعد الهام المتعلق بالعمل. وإذ يجد الكبار أو الأطفال الأكبر سنا، الأمر أكثر سهولة (٦١) مما يحدث في العمل الأكثر تعقيدا من الناحية المنطقية والذي يتطلب الانتقال من أحد الأبعاد إلى الآخر، كالانتقال من الحجم إلى اللون باعتباره أساس التمييز بين الأشكال، نجد الأمر على العكس من ذلك عند صغار الأطفال الذين يجدون صعوبة أكبر في الموقف الأول (١٨٨، ١٨٩ أ) فهم يقومون بالعمل بطريقة أفضل، إذا كانت الاستجابة تظل صحيحة حتى إذا أصبح اللون بدلا من الحجم هو البعد الذي يؤدي إلى تمييز الشكل الصحيح. وتنتمي هذه المشكلة إلى ما أثير من أمور في الفصل الرابع. وليس من سبيل إلى الشك في أن كل الأدلة كانت في صالح الافتراض القائل بوجود نوع من النقص في الاستجابات اللفظية التي تتوسط بين الأمرين (٢٣٤، ٣١٠، ٣٩٠). ويمكن لأبعاد مثل الحجم والشكل واللون والاتجاه إلى غير ذلك مما يستخدم للتعرف على الدلائل الهامة، أن تحدد ما إذا كان للعمل التالي أن يعامل باعتباره عملا متكافئا مع ما قمنا به من قبل. ويتضمن الانتقال من عمل إلى عمل تال احتمال أن يلتفت الطفل إلى بعض أبعاد، أو بعض جوانب مشكلة ما أكثر من التفاته إلى غيرها من الجوانب أو الأبعاد. ويعتمد هذا بالمقابل على عدد من المتغيرات: مثل كمية التدريب السابق على أحد الأبعاد المتعلقة بالموضوع، وعدد الدلائل المتعلقة بالموضوع أو غير المتعلقة به التي تكون متاحة عند التدريب، والحد الذي يعتبر العمل عنده قد تم تعلمه بشكل زائد عن الحد (٤٠٠).

وتعتبر العوامل المقصودة مسؤولة عن قدر كبير من اللعب الايهامي، مثلها في ذلك مثل الخلط الناشيء عن اللغة. فبعد عدة شهور من عودتنا من إيطاليا وجدت ابنتي التي تبلغ الخامسة من عمرها كرة كبيرة غير منتفخة من الكرات التي

كانوا يلعبون بها على شاطىء البحر، فوضعتها على رأسها وهي في منتهى الإثارة، ونادت أخاها وسارت معه بخيلاء حول الحديقة وهي تقول إنها أصبحت «السيدة الايطالية ذات القبعة». وهنا تذكرت أنا أن سيدة كانت ترتدي على شاطىء البحر قبعة شاطىء سوداء ضخمة أثارت انتباه الأطفال بشكل كبير في ذلك الوقت. وكانت الكرة غير المنتفخة تشبهها في الشكل والحجم إلى حد بعيد.

ويؤكد الباحثون الروس المحدثون على الانتباه (باعتباره استجابات موجّهة)، وعلى تعلم اللغة والتغذية المرتدة ـ وهي العمليات التي تجعل نتائج الأفعال تعود أدراجها وتؤثر على السلوك اللاحق ـ باعتبارها جميعا أشياء هامة لارتقاء التفكير (٥، ٢١٣). ففي أول المستويات يشتمل الاقتران الشرطي على مجرد تكوين صلات وقتية. وفي مستوى آخر يتضمن السلوك قواعد وتخطيطا واعيا. ويعتمد نمو التفكير على التعميم وعلى الاختصار وإدماج الأفعال الحركية، والاستجابات الموجهة التي تستثار حينما يتم تحليل أي إشارة تدل على عدم كفاية الفعل بواسطة المخ. ولكن تبعا لنظريات العلماء الروس فإن القدرة على تعلم الكلام في الإنسان تغير العملية تغييرا كيفيا، بحيث يصبح التخطيط الواعي أمرا ممكنا. وتعلم الكلام هو عملية اجتماعية ومن خلال الاقتران الشرطي يتأتى للأشياء والمثيرات أن تشير لوقائع هامة من الناحية البيولوجية. ولكن الكلمات تمثل كذلك تراث المجتمع من المعرفة المكتسبة بالأشياء والأحداث التي لم يجربها الطفل بنفسه. وفي البداية فإن الكلمة تشير إلى ذلك الشيء الواقعي بالنسبة للطفل الذي ربطه الراشد بالكلمة. وسماع الطفل الناس وهم يطبقون الكلمة على الأشياء الأخرى التي تعنيها الكلمة، يوجه انتباهه الى الخصائص المشتركة بين هذه الأشياء وإلى تمييز هذه الأشياء، عن غيرها مما يشبهها من أشياء تخرج عن نطاق الكلمة. وبواسطة الكلام يجذب الكبار انتباه الطفل إلى تكوين روابط وقواعد لم يكن يستطيع أن يقوم بها بدون مساعدة من أحد (٢١٣). وحين نتعلم أي فرع من فروع المعرفة فإننا نكون في نفس الوقت قدرة منطقية خاصة بكل فرد منا.

ويتكلم الباحثون الروس المحدثون بالإضافة إلى ما قالوه عن الأفعال المنعكسة

الشرطية والتخطيط الواعي، عن السلوك «المساق بالصورة» (image driven) (٣٢)، الذي تشترك فيه الفقريات العليا وتتضمن الأطفال. وهو يعتمد على عمليات التغذية المرتدة Feed back التي تطابق بين المعلومات المرتدة من الفعل الذي انتهى والمعلومات السابقة عن الموقف. وقد مد أحد أتباع بافلوف، وهو أنوكهين Anokhin، ملاحظته عن سلسلة الأفعال المنعكسة، لكي تتضمن (نزعات مرتدة) في كل مرحلة من هذه العملية. وهو يضع مسلمة تقول بأن ما يستثير تشابك عمليات الجهاز العصبي المركزي هو واقعة وحدث في الماضي تتم إعادة إستثارته بواسطة إحدى الدلائل المتعلمة التي تشير إليها. وينبغي أن تتفق الدفعات المرتدة من الفعل مع هذا التعقد حتى ينم تقبلها أو اعتمادها(٥). أما إذا اختلفت فتستمر إعادة تنظيم الفعل حتى يجعلها تتلاءم مع الواقعة أو الحدث.

وتعتبر هذه التشابكات في الاستثارة التي تتم مطابقتها مع المعلومات القادمة هي الأسس للصور العيانية للأشياء، والأحداث التي تشكل السلوك اللاحق. وتعتمد الحركات الإرادية على هذه الصور. والواقع أن النظرة غير التقليدية إلى حد ما لبيريتوف Beritoff (٣٢) تعتبر أنه في الحيوانات «حديثة» المخ (اللحاء) - أي الصغيرة السن - يكون سياق الصور أكثر أولية من تتابعات الاقتران الشرطي. فتصبح الأفعال التي تتكرر بشكل مألوف بدون مراجعة أو عرقلة، متسلسلة (متتابعة) بطريقة آلية. فالراشد يربط أزرار سترته بطريقة آلية دون أن يفكر في ذلك. ولكن الأفعال تعتمد أثناء التعلم المبدئي في الطفولة على التحسن التدريجي للصور، أي لإعادة الاستثارة المعقدة للأحاسيس القادمة من الأعضاء المستقبلة الخارجية والداخلية، والتي تم تخزينها في الجهاز العصبي المركزي، ويتم تعديل السلوك الإرادي للفقريات العليا مثل القطط والكلاب والأطفال حتى سن العامين تقريبا بواسطة الصور العيانية التي تم تعلمها كل منهم بشكل فردي.

ويتم استبدال ذلك بالتدريج في النوع الانساني بالسلوك المخطط له ابتداء من سن الثانية فصاعدا ويعتمد ذلك على النمو الطبيعي (الفردي) للمخ الجديد، وعلى تعلم اللغة (٣٢).ويمكن للصور أن ترتبط مكانيا ببعضها البعض، وبالفرد، كما

يمكن أن تنعكس على المكان. فالكلب يمكن أن يتشوق إلى قطعة اللحم التي رآها توضع خلف الأبواب المغلقة، وانه لمنطلق مباشرة إلى الغرفة التي وضعت بها حينما يفتح الباب. ولقد تخيل «ماكبث» الخنجر (قبل) أن يراه. ويمكن للناس أن يروا المزهرية، التي كسرت، لا تزال موضوعة على المائدة، إذا حاولوا ذلك طبعا، رغم أن الوضوح الذي يمكنهم أن يفعلوا به ذلك يختلف من شخص لآخر.

وتشبه ملاحظة «السلوك المدفوع بالصور» في مقابل السلوك المخطط، من نواحٍ كثيرة، افتراض بياجيه عن الخطة العيانية الفردية التي تسبق التفكير المنطقي. وينبغي إذن أن تعتبر «أن اللعب الإيهامي والتخيلي ليس إلا معالجة الصور العقلية أو تنفيذها. وليس عندي علم بوجود أي بحث تجريبي منظم عن العلاقة بين اللعب الإيهامي ونمو الصور العقلية. ذلك أن هذه الأخيرة لم تصبح مقبولة من الناحية العلمية مرة أخرى إلا منذ عهد قريب. وقد ركز عدد من البحوث في الثلاثينات على ظاهرة التصور «الإرتسامي» eidetic وهي صور تكون حية في الذهن للغاية لدرجة أن الطفل يكون قادرا على أن يشهد عناصر غير مألوفة من صورة رآها منذ برهة وجيزة، كما يستطيع أن يحدد تفاصيل صغيرة في موضعها، وفي اتجاهها الدقيق كما لو كانت الصورة لاتزال حاضرة أمامه. والواقع فإن هذا لايزيد في دقته من التذكر عند بعض الناس. (٢٧٤ ف ٦). وقد وجدت هذه الصور الإرتسامية عند حوالي ٥٠٪ من أطفال المدارس، ولكن لم توجد إلا عند عدد قليل من الكبار. (٢٥٨ ف ١١). ويميل هذا التصور الحي إلى أن يحدث أثناء الفترة الأولى التي تسبق الاستغراق في النوم، أو حينما يشرد انتباه المرء. وقد اقترح البعض أن هذه الصور تتكون من معلومات تقع فيما بعد الحس حينما يواجه المرء بعض الصعوبات في عمل يتطلب مثل هذه المعلومات (٢٧٤ ف ٦).

ولم يفترض بياجيه، أو الباحثون الروس أن «السلوك المدفوع بالصور» يتكون من تصورات بصرية فقط، أو على الأقل بشكل مبدئي. وهم يؤكدون أن الخطة السلوكية للفرد إزاء الشيء، تعتبر أساسا هاما للتصور العقلي أو لعملية التخطيط.

ولاشك في أن صغار الأطفال غالبا ما يتمثلون حدثا أو شيئا عن طريق محاكاته. فقد قال ابني الذي يبلغ الثالثة من عمره في إحدى المناسبات وهو يطرح ساقيه بشكل إيقاعي يمينا ويسارا في الزاوية اليمنى لجسمه، «أنا مساحة الزجاج الأمامي للسيارة». ويقوم الطفل بتقمص شخصية أو بمحاكاة شيء ما، فيجعل وجهه يتجهم وصوته يضطرب، ويتغير ويقف بشكل متحفز، ويلبس ملابس مهلهلة بحيث يصير هو نفسه رمزا للشيء أو الشخص الذي يحاول تقليده، لأن هذه الأفعال التي يقوم بها تبين ما يريد أن يكونه.

ويؤكد علماء النفس المهتمون بالجانب المعرفي من البريطانيين والأمريكيين على أهمية تجميع المعلومات وربطها وتصنيفها(٢٤٦)، بالنسبة لتطور القدرة اللغوية، أكثر مما يؤكدون على حدوث العكس. (أنظر الفصل التالي). ذلك أننا لانستطيع أن نعبر عما نريد بطريقة سريعة فعالة قبل أن نختزن الخبرات والوقائع ونصنفها وننظمها ونربط بينها. وقد دلت الأبحاث على أن الكبار يستطيعون إدراك أي مثير بصري مثل بضعة حروف أبجدية أكثر مما يستطيعون التعبير عنها (٣٤٠). ومن الفروض التي تحاول أن تفسر ذلك هو أن الشخص يستغرق فترة من الوقت قبل أن يستطيع أن يفسر المدرك البصري في شكل استجابة صوتية. وثبت أيضا عجز الأشخاص عن التذكر الكامل إذا لم يمنحوا مهلة كافية (٥٢)، وإن كان ذلك لاينطبق على كل الحالات (٤٠٢). وتتوقف قدرة الشخص على التعبير أيضا على طول الفترة الزمنية التي تعرض فيها الصورة، وهي الفترة التي تبدأ منذ أن يبدأ الشخص في إدراكها بصريا حتى نهاية الوقت الذي تختفي فيه الصورة. ويمكن أيضا أن نؤثر في طول المدة أو قصرها إذا استطعنا أن نزيد من قوة تأثير الصورة البصرية المعروضة. فما أن تظهر الصورة أمام الشخص، وتبدأ ملامحها في الخفوت والاختفاء حتى يقوم ذهن الشخص بتسجيلها وإستيعابها، وقد يكرر ما يراه في ذهنه بدون صوت مما يساعده على التذكر، وإن استغرق مدة أطول قبل أن يجيب (٣٤٠). ولاشك في أن تحويل المدركات البصرية إلى استجابات لفظية يعتبر أصعب بالنسبة للأطفال (٢٣٠). ومن المحتمل أيضا أن عملية التجميع

والتصنيف تغلب عليها المؤثرات الحركية والعملية حيث تتكون الرابطة في هذه الحالة بين العمل الذي شاهده الطفل وبين تخيله لأداء هذا العمل، وهو بذلك يختلف عن الكبار الذي يربطون بين المدرك البصري والطريقة اللفظية للتعبير عنه، وترديد الألفاظ التي تعبر عما رأوه. وإذا افترضنا أن العمل الذي يريد أن يستعيده الطفل يشكل بعض الصعوبة بالنسبة له، فإن استجابته تصبح ظاهرة فيتحرك محاكيا الحدث الذي يريد أن يستعيده، فيحاكي مثلا حركة مساحة زجاج السيارة، وتصبح هذ المحاكاة لعبا تخيليا، ويساعده في نفس الوقت على تصنيف واستيعاب المعلومات. ومع أن كل هذه الفروض لم تثبت صحتها بعد، إلا أنها تفتح مجالا للاختبار والتجريب. فالقدرة على تصنيف المعلومات وتجميعها عن طريق الحركات والأعمال بدلا من الكلمات، تعتبر أقل فعالية واقتصادا، ولكنها ضرورية إذا كان الشخص لايملك القدرة على التعبير اللفظي عن هذه المعلومات.

التخيل واللعب الإيهامي والتعبير عن المشاعر

إن الرأي الذي ينادي بأن اللعب الإيهامي والخيال إنما يعبران عن شعور الشخص ورغباته الدفينة يرجع إلى ما نادى به «فرويد» من التمييز بين التفكير المنطقي والتفكير العاطفي (١٢٥). ووفقا لهذا الرأي فإن التفكير ينظم أولا على أساس الغرائز، ويستخدم رموزا مشتقة من صلته بهذه الغرائز. ويبدأ التفكير المنطقي في الظهور عندما يصبح هذا الإشباع المتخيل غير كاف. أما الرغبات التي لايدركها الشخص إدراكا واعيا أو لايستطيع إدراكها، فإنها تجد لها مخرجا عن طريق اللعب أو أحلام اليقظة فيما بعد (انظر الفصل الثاني).

وتستخدم بعض اختبارات الشخصية التي تسمى الاختبارات الإسقاطية، التخيل واللعب، حيث يعرض على الشخص مثلا بقع من الحبر أو صور غير واضحة أو بضع دمى، ويطلب منه أن يفسر ما يراه أو يحكي عنه قصة بأي طريقة يراها. ولما كانت هذه المواد تزود المفحوص بأقل قدر ممكن من المعلومات

الموضوعية. فإن الشخص في هذه الحالة سيعكس اهتماماته الإنفعالية عندما يستجيب لهذه الأشياء. وقد استخدم علماء النفس المنتمون لمدرسة نظرية التعلم هذه الاختبارات الإسقاطية، وعلى الأخص تلك التي يطلب فيها من الطفل أن يلعب ببعض الدمى الصغيرة التي يختارها، لأنهم يعتقدون أن اللعب والتخيل يعبران عن عينات من السلوك التي تعلمها الطفل تعبيرا أكثر صدقا، لأنه غير مضطر لأن يغير سلوكه حتى يتقبله من حوله تقبلا اجتماعيا (٢١٦، ٣٢٣).

ويؤثر شعور الغضب أو الإحباط في نوع اللعب الإيهامي والتخيل. فالقصص التي يحكيها الأطفال الذين سبق أن تعمد الباحث مضايقتهم، تحتوي عادة على مضمون أكثر عدوانية من القصص التي يحكيها هؤلاء الذين لم يتعرضوا لمضايقة من هذا النوع (١١٤). كما أن اللعب الإيهامي الذي يمارسه الأطفال، الذين يعانون من الإحباط الناتج عن منعهم من اللعب بلعبة يحبونها، يصبح أقل تناسقا وإيجابيا من الأطفال الذين لم يتعرضوا لمثل هذا الإحباط (٢١). ولكن الصلة معقدة بين كل من السلوك الظاهري والتخيل وعدم وضوح المثيرات التي يتعرض لها الأطفال أثناء الاختبار، وإن كان من المنطقي أن نقرر أنه كلما كانت مواد الإختبار أقل وضوحا استطاعت أن تميز بين الأفراد المختبرين. فالشخص الذي يرى هيكلا عظميا في كل بقعة حبر تعرض عليه يعاني من مشكلات لا علاقة لبقعة الحبر بها. ومع ذلك فمن الصعب علينا أن نثبت صدق هذه الاختبارات. فالشخص الجبان قد يصيح بأعلى صوته عند موقف التخيل. وعموما يمكن القول إنه كلما كانت مادة الاختبار غامضة، قل انتماء الاستجابات إلى نوع السلوك الظاهري للجماعة المختبرة. والعكس صحيح (٢٦٢ ف ١٧). ويتفق هذا تماما مع وجهة نظر فرويد، كما يتفق أيضا مع أي رأي ينادي بأن ظروف السلوك الرمزي المضمر للكبار تختلف عن ظروف سلوكهم الاجتماعي الظاهر. (٢٢١).

ومن ناحية أخرى فإن اللعب الإيهامي الذي يمارسه الأطفال عندما يلعبون بالدمى وقطع الأثاث المصغرة يتفق إلى حد كبير، مع بعض التحفظات، مع

سلوكهم الظاهري في موقف آخر (فصل ـ ١٧ ـ ٢٦٢) .وقد دلت التجارب التي أجريت تحت ظروف مضبوطة، وجرى تسجيل نتائجها بالطرق الإحصائية السليمة، على أن اللعب الإيهامي يتغير وفقا لعدد من الشروط وبالإمكان الاعتماد على نتائج هذه التجارب بدرجة ما من الثقة. ذلك أن معامل الثبات لطرق التسجيل هذه ـ أي الدرجة التي يتفق عندها المصححون في تقدير وترميز درجات سلوك الأطفال، والارتباط بين وحدات السلوك التي تتكرر في نفس الجلسات وجلسات مختلفة ـ تعتبر عالية نسبيا (٢١٦، ٢٦٢ ف ١٧، ٣٢٣). وقد أجرى الكثير من البحوث عن العدوان. وتم تسجيل أنواع السلوك العدواني مثل الضرب، وجعل دمية تضرب أخرى، والتعنيف، وعقاب الدمى كلما طلب من الطفل أن يلعب بها أو يحكي قصة عنها.

ومن أول العوامل التي برزت في هذا المجال أن المواد التي يلعب بها الأطفال كان لها علاقة بمدى العدوانية التي يظهرونها. فإذا أعطى الأطفال مثلا منزلا للدمى به أثاث، ودمى مرتبة بطريقة منظمة، فإن لعبهم يتسم بعدوانية أكثر مما لو أعطيت لهم الفرصة لكي يقوموا بتنظيم الأثاث والدمى والأشياء الأخرى المصاحبة لها بأنفسهم (٢٨٧). وكلما كانت الدمى قريبة الشبه بالواقع صارت أقل قيمة للاستخدام في اللعب الإيهامي (٢٨٠) لأن الأطفال في هذه الحالة يمضون وقتا طويلا في تفحصها وتناولها أكثر مما يبذلون من الجهد في تنظيمها لكي تصور قصة معينة، كما لوحظ أيضا أن مجموعات الدمى التي تشبه عائلة الطفل، بمعنى أن يكون منها دمية تشبه الأب وأخرى تشبه الأم، وعدد آخر من صغار الدمى تمثل الإخوة والأخوات، تثير في الطفل ميولا عدوانية أكثر من الدمى الأخرى التي لاتشبه العائلة (٣٠٦). ومن العوامل التي تؤثر أيضا في لعب الطفل الإيهامي تواجد الكبار حول الطفل أثناء لعبه، وما إذا كانوا يشاركون في اللعب أو يبتعدون عنه، فقد اتضح أن أطفال الحضانة الأسوياء يلعبون بطريقة أقل عدوانية في مكان للاختبار غريب عليهم، إذا لم يتواجد بعض الكبار الذين يقومون على أمرهم. وعندما يتوفر التشجيع الودود المستمر المطمئن من جانب

الكبار فإن عدد الأفعال العدوانية يتزايد من جلسة إلى أخرى، وتقل نمطية اللعب وجموده (٣٢٨).

وقد ثبت أيضا أن تدريب الأطفال في جلسات قصيرة على التصرف بعدوانية، أو التصرف بشكل ودود ومتعاون مع زملائهم من الأطفال، قد أثر في نوع اللعب الذي يمارسه الأطفال فيما بين السابعة والتاسعة من العمر. وقد تم تدريب مجموعة من الأطفال على ممارسة بعض الألعاب بالعدوانية مثل التنافس فيما بينهم للوقوف في مكان محدد على قطعة صغيرة من السجاد، بحيث يحاول كل فريق أن يكسب مساحة من الأرض أكبرمن الآخر. وفي نفس الوقت يحاول أن يدافع عن حصته من الأرض التي يقف عليها. كما دربوا أيضا على الدفاع عما يملكونه من لعب ضد هجوم الفريق المعادي في الوقت الذي يقومون فيه بتكسير أوتدمير أكبر عدد من اللعب التي يملكها الفريق الآخر. وقام الباحثون بتدريب مجموعة ضابطة على المساعدة والتعاون والمشاركة الإيجابية مع غيرهم من الأطفال. ولما كان الإحباط أحد الأسباب الرئيسة للعدوان فقد قام الباحثون بمضايقة كل من المجموعتين إذ عرضوا على الأطفال فيلما مسليا ثم أوقفوه قبل أن يتمتع الأطفال بنهاية الفيلم، كما أرغموهم على أن يعيدوا بعض الحلوى التي كانت قد وزعت عليهم. وكانت النتيجة أن المجموعة التي دربت على العدوان ارتكبت أفعالا أكثر عدوانية من المجموعة الأخرى التي دربت على التعاون والمشاركة الإيجابية. والعكس صحيح. (٨٥).

وقد ظهرت خلال اللعب الإيهامي فروق فردية بعيدة المدى. فقد اتضح مثلا أن الأولاد أكثر عدوانا من البنات أثناء اللعب، كما يكونون كذلك أثناء السلوك العادي اليومي. واختلف عدد الأعمال العدوانية من جلسة إلى أخرى. ولكن ترتيب الأطفال الأسوياء، بالنسبة لبعضهم البعض وفق عدد الأعمال العدوانية التي يقومون بها، لم يتغير كثيرا. وكانت التقديرات النسبية تقارب مثيلاتها في المواقف العادية. ولكن أطفال المجموعات غير السوية التي تكون شديدة الخجل أو بالغة العدوان لايعكسون دائما نفس الاتجاهات أثناء لعبهم الإيهامي، أو

سردهم للقصص الخيالية التي تبدو عادة في سلوكهم الظاهري . فقد لوحظ أن أغلب الأطفال شديدي الخجل قد أظهروا عدوانية شديدة أثناء لعبهم بالدمى ، بينما كان بعضهم يتعامل مع الدمى بنفس الخجل والانزواء الذي يظهر في سلوكهم العادي (١٤). وينبغي ألا نغفل عامل القلق الذي يسيطر على بعض الأطفال خوفامن أن يأتوا أفعالا لايتقبلها الآخرون (٣٢٣).

وقد لوحظ أيضا أن إتاحة الفرصة للأطفال لكي يؤلفوا قصصا عدوانية بعد أن تتم مضايقتهم عمدا تقلل من درجة العدوان الذي يظهرونه بعد ذلك (١١٤). ومع أن هذا التفسير يتفق مع النظريات التي تقول بتفريغ الطاقة الزائدة، إلا أن هناك تفسيرات أخرى لذلك (٣٠). فالشعور بالذنب أو القلق قد يستثار عندما يعبر الطفل عن غضبه، ويعمل هذا التعبير على كف المظاهر الأخرى لهذا الغضب، فعندما تبدأ استجابة معينة في الظهور فإنها تستمر إلى المدى الذي تستطيع أن تصل إليه، ثم تتوقف. وعلى أي حال، فإنه من غير المحتمل أن تكون وظيفة اللعب الإيهامي الوحيدة هي التعويض، لأن نفس الشروط تتحكم في التخيل كما في السلوك الظاهر، كما أن كليهما يتأثر بالتدريب وبالفرصة المتاحة وبالبيئة الاجتماعية . وبما أن المجتمع يسمح بسلوك معين أثناء اللعب لايتقبله في السلوك العادي فإن ذلك يفسر ازدياد درجة العدوان التي تلاحظ أثناء التجارب التي تجرى على اللعب الإيهامي . فعندما يطلب مثلا من طفل في الرابعة من عمره ألا يستخدم بعض العبارات النابية في مخاطبته للكبار فإنه يصرخ محتجا «ولكنني أتحدث بنفس هذه الطريقة مع لعبي ، أليس كذلك؟» . وحين عنف طفل عمره سنتان ونصف لأنه ضرب طفلا آخر، قال «لقد كنت أتظاهر فقط بضربه ، إن المسألة كلها لاتعدو مجرد لعب» وبذلك يتضح لنا أن أغلب الأطفال يدركون أن بعض الأفعال التي يحرمها موقف معين تصبح مقبولة إذا سميت تظاهرا أو لعبا .

ومع ذلك ، فإن محتوى اللعب الإيهامي للأطفال الأسوياء كثيرا ما يكون غريبا وعنيفا . فقد يتظاهر طفل بأن الدمية تقوم بشيّ أمها على نار الموقد، وأن الدمية الطفلة ينبغي إغراقها، كما أن الشياطين والذئاب والرجال المشوهين والكوارث

والمصائب دائمة الظهور أثناء اللعب الإيهامي (١٤، ٢١٦). ولم تُجر حتى الآن إلا دراسات قليلة توضح الشروط التي تؤدي إلى ظهور هذه الرموز الشريرة والأحداث العنيفة بشكل مألوف في لعب الأطفال.

وتفسر مدرسة التحليل النفسي هذه الظاهرة بأنها تعبر عن شعور الطفل الدفين. فكل ما يخافه الطفل ويكرهه من أفعال أمه يتجسد في اعتباره إياها ساحرة شريرة. أما منافسوه من الإخوة والأخوات، في حب والديه، فإنه يرمز إليهم بالحشرات الضارة التي لايمكن التخلص منها. كما تتحول مخاوفه وشعوره بالذنب ورغباته الممنوعة إلى شياطين ورجال مشوهين وما شابه ذلك. ولكن الطفل لايدرك كنه مشاعره، ولامعنى هذه الصور الرمزية، لأن المجتمع لايسمح له بذلك. ويعتقد بياجيه من ناحية أخرى أن هذه الرموز لها دلالة انفعالية بالنسبة للطفل، لأن تفكير الطفل أثناء فترة اللعب الإيهامي يسبق مرحلة التفكير المنطقي، وتعتمد على الانفعالات أكثر مما تعتمد على الصلات المنطقية بين مظاهر الأشياء والأحداث. ولكنها عملية لاشعورية، لأن الطفل لايدرك بوضوح كنه شعوره وتفكيره، وقد لايكتشف أبدا أن القيود الاجتماعية تمنعه من تجربة مثل هذه الأعمال الانفعالية التي تسبق مرحلة التفكير المنطقي.

ويعتقد بياجيه أن اللعب الإيهامي يقل تدريجيا في السنة السابعة أو الثامنة من العمر، حيث تقل درجة التفكير غير المنطقي، ولأن الطفل يبدأ في عملية التكيف الاجتماعي بشكل أفضل. فاللعب الإيهامي يساعد على هذا التكيف، لأنه يطوع الواقع لقدرات الطفل الذهنية والانفعالية. (٢٨٥). وكلما ازدادت قدرة الطفل على التفكير المنطقي في الأمور المحسوسة وصار أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي والانفعالي، يصبح اللعب الإيهامي لاضرورة له.

ومما لاشك فيه أن الطفل في عامه الثامن أكثر صلابة وأقل اعتمادا على غيره، ولا تسهل استثارته انفعاليا وعاطفيا كما يحدث لمن هم أصغر منه سنا (١٣٥). ولكن التخيل لايختفي تماما، بل يستمر على فترات حتى سن الرشد. وكل ما يختفي في سن السابعة أو الثامنة هو التعبير الظاهر عن هذا التخيل في السلوك

اليومي. كما يختفي أيضا الحديث المستمر الذي يوجهه الطفل لشخص معين. ويفسر بياجيه ذلك بأن الكلام، مثل التفكير، يكون نشاطا شخصيا ذاتيا في أول الأمر. وعندما يصبح الكلام وسيلة للاتصال الاجتماعي، وتصبح وظيفته نقل المعلومات للآخرين فإن هذه الأحاديث الذاتية تختفي (٢٨١). ويعتقد عالم النفس الروسي فيجوتسكي Vigotsky أن حديث صغار الاطفال ليس غير اجتماعي وإنما هو على الأصح غير متمايز. فلا فرق لدى الأطفال بين الكلام الموجه للآخرين الذي يتميز بأنه مسموع ويتبع القواعد النحوية، وبين الكلام الذي يوجهه الطفل لنفسه بصوت غير مسموع وبغمغمات غير مفهومة (٣٧٠). وعندما يبدأ هذا الفرق في الظهور فإن تيار الحديث الذي يصاحب الأعمال التي يقوم بها الطفل يصبح غير مسموع ويتحول إلى حديث داخلي. وتتزامن هذه العملية مع نمو قدرة الطفل اللغوية ويمكن تفسير ذلك بأن عمليات النطق والتحكم فيه تصبح آلية بالمران والخبرة، فتعمل على حجب التعبير الظاهر في السلوك عن هذا الحديث الداخلي.

ويمكن تفسير اختفاء اللعب الايهامي بأن تفكير الطفل عن الأشياء والأشخاص والأحداث قد تطور لدرجة تمكنه من أن يستغنى عن هذه المعينات الظاهرة في السلوك المحسوس مهما كانت درجة توافقه الانفعالي.

ولايعني ذلك أن مشاعر الطفل وأحاسيسه لاعلاقة لها باللعب الإيهامي والتخيل. فالشخص الجائع يفكر دائما في الطعام، كما يجنح الشخص الغاضب إلى العنف، ويتوق المحروم من الجنس إلى ممارسته، ولكن مشاعر الأطفال أكثر شدة وعنفا، ولاتستمر إلا لفترات قصيرة، وتتغير من وقت إلى آخر، ولاتتبع نمطا منتظما. ومع ذلك فإن الأطفال لايعانون من اضطراب ظاهر خاصة عندما يمارسون اللعب. وإذا ما سلمنا بأن اللعب الإيهامي هو ترجمة التفكير إلى عمل، فمن المسلم به أيضا أن محتوى اللعب يتقرر طبقا للاهتمامات الآنية للطفل، فهو يختار كل ماهو جديد ومثير وله علاقة بجانب هام من حياة الطفل، وكل ما يشكل جزءا من مبدأ أو نمط متكرر، وكل ما يتم تأكيده وابرازه.

وظائف اللعب الإيهامي

من الأسئلة التي ينبغي أن نهتم بتوجيهها الأسئلة التالية: هل اللعب الإيهامي والتخيل من الأنشطة المفيدة للطفل؟ وهل التنفيس عن الخوف والغضب يعمل على التطهر من الأحاسيس والانفعالات كما كان يعتقد أرسطو؟ أم أن ذلك يشجع الطفل على اكتساب عادات عدوانية وسلوك غير منطقي؟ هل ينبغي أن نعطي أطفالنا بنادق يلعبون بها لكي يتظاهروا بممارسة الحرب والقتل، بحيث يتطهرون من هذا العدوان في سلوكهم العادي؟ أم أن مثل هذه اللعب ستشجعهم على العدوان؟ وهل قصص الأطفال التي كتبها جريم Grimm والتي تحفل بمناظر مفزعة يقوم الأطفال فيها بتعذيب زوجات آبائهم بحشرهن في براميل تمتلىء بالمسامير الحادة، ويلقون بهن إلى الهاوية، تعبر عن الرغبات المدفونة التي يستحسن تحقيقها في الخيال بدلا من تحقيقها في الواقع؟ أم أن العنف الذي تحفل به هذه القصص يشجع الاتجاهات السادية في الأطفال وتثير خوفهم وذعرهم بلا مبرر؟ ليست هناك إجابة شافية على مثل هذه الأسئلة، ولايمكن أن نجيب عليها ببساطة بنعم أو لا. فما يصلح لطفل عدواني لم يتعلم بعد الشعور بالقلق عما قد يسببه لنفسه أو لغيره من ضرر، قد لايصلح لطفل آخر يحاول أن يقلد الكبار، أو لصبي ثالث يشعر بالندم لكل ماارتكب من أخطاء، ولكنه لايستطيع أن يمنع نفسه عن ارتكابها، ويختلف الأمر كذلك في حالة الطفل الذي يؤدي خجله إلى الحاق الضرر به. فالإنسان والحيوان قد ولدا وفي داخلهما اتجاهات عدوانية للدفاع عن النفس، كما أن العادات العدوانية يمكن اكتسابها. ولامعنى لأن نبتدع علاجا ناجعا لكل مشكلات الدنيا بناء على ما يمكن أن تقوم به أي أم أو مربية طيبة عندما تكون على علم بالطفل وظروفه.

ما الذي ينبغي عمله؟ إن هذا السؤال الهام ينبغي أن نحلله قبل أن نحظى بإجابة مقبولة عليه. إذ تدلنا الملاحظة العادية على أن اللعب الإيهامي لاينتمي كله لنوع واحد. فهو في أحد أشكاله قد يكون نشاطا استكشافيا، وقد يلجأ إليه

الطفل لكي يتظاهر بالخوف والفزع من أن هناك ماردا وذئبا يطاردانه، وإذا سألته أمه عما به قال «لاعليك ياأمي، إنها مجرد لعبة الذئب التي نلعبها» كما قد يتظاهر الطفل بأنه على وشك السقوط من فوق شجرة تسلقها لتوه عندما يكون واثقا من قدرته على إنقاذ نفسه في الوقت المناسب. وقد اتفق عدد من علماء النفس، من بينهم عالم النفس فالنتين Valentine (٣٦٨)، على أن هناك أمثلة كثيرة تبين أن الطفل يكتشف كنن مشاعره وعواطفه بنفس الطريقة التي يحاول بها اكتشاف إدراكه للمثيرات في العالم الخارجي. فلعبة الذئاب لاتختلف كثيرا عن اللعب الاستكشافي الذي عالجناه في الفصل السابق إلا في احتوائها على الرمزية والتظاهر. ولاشك في أن الطفل لن يتمكن من استكشاف حقيقة مشاعره أو الاستمتاع بالإثارة المرغوب فيها إذا كان هناك ذئب يطارده فعلا.

وتحتوي بعض أمثلةاللعب الإيهامي على أحداث تخيف الطفل أو تثيره حقيقة. فعندما اكتشف طفل في الرابعة من عمره أن الدخان يملأ منزلهم، لأن أمه نسيت إناء اللبن على النار، استولى عليه الخوف والفزع، واستمر بعد هذه الحادثة يلعب لعبة البيت المحترق الذي يجري منه للخلاص من النار، ومع أن رعب الطفل الشديد من الآنية المحترقة كان قد انتهى قبل أن يبدأ في ممارسة هذه اللعبة، إلا أنه من المحتمل أن استمراره في تلكاللعبة ،خصوصا عندما يكون معه رفيق لعب أكبر سنا، ربما يساعد الطفل على أن يستوعب هذه الخبرة المخيفة، حيث أن التكرار كثيرا ما يقلل من أثر الصدمات القاسية. ويحتمل أن يكون السبب أيضا هو أن الطفل يستمتع بهذا الحريق الوهمي لارتباطه الوثيق بالخراب والتدمير، ولما ترمز له من اتجاهات عدوانية.

وهناك بعض أشكال من اللعب الإيهامي تزيد حدة الإثارة بدلا من أن تقلل من أثرها. فكل أم تعلم أن مثل هذا اللعب قد ينتهي بعاصفة من الضحك، أو بأعمال عدوانية، أو بسيل من الدموع، إلا إذا تدخلت الأم لكي توجه هذا اللعب الوجهة السليمة. وتساعد التخيلات على الإثارة والمتعة إذا كان ما يحيط بالطفل يدعوه للملل. ويختلف الأطفال في مدى التجائهم الى هذه التخيلات،

فقد دل أحد الأبحاث التي أجريت على أطفال كبار على أن أولئك الذين يتمتعون منهم بخيال خصب لديهم القدرة على الجلوس في مكان واحد، والانتظار مددا أطول من زملائهم الذين لايتمتعون إلا بخيال مجدب، مع أن المجموعتين كانتا متساويتين في نسبة الذكاء (٣٢٩).

وهناك أمثلة كثيرة للعب الذي قد يوصف بأنه لعب تعويضي أو محقق لرغبات الطفل. فلا شك في أن الأطفال يلجأون أحيانا الى إعادة تمثيل الأحداث بالطريقة التي كانوا يريدون لها أن تحدث بها، وليس بالطريقة التي حدثت بها فعلا. وهذه حقيقة واقعة وليست تفسيرا.

ففي الألعاب التي تنتمي لنوع لعبة «الالتحاق بالجيش» و«مساحة زجاج السيارة يقوم الطفل بأفعال ملموسة محسوسة ليوضح لنفسه بعض الأحداث أو التعبيرات التي تحيره. وقد يكون ذلك محاولة من الطفل لكي يفهم العالم المحيط به حين يقوم بتمثيل حركي لهذه الأفكار الصعبة. ويعتبر جزء كبير من اللعب الإيهامي استرجاعا لخبرة مر بها الطفل. ومن الأمثلة الشائعة على ذلك لعبة البيت والأسرة، والتظاهر بالبيع في المحلات التجارية، وتمثيل ما يحدث بين المدرسة والأطفال في المدرسة. ولكن الأحداث الهامة فعلا في حياة الطفل، مثل رحلة بالطائرة إلى إيطاليا، تجعل الطفل يعيد تمثيلها بكل تفاصيلها مدة قد تطول إلى عام بعد حدوث هذه الخبرة، ويقوم بسؤال الكبار حوله عن بعض التفاصيل مثل لون الطائرة (التي يمثلها الآن بمقعد في المطبخ). أو عن التتابع الصحيح للأحداث التي وقعت أثناء هذه الرحلة.

واللعب الإيهامي ليست له وظيفة واحدة. إذ يلجأ إليه الطفل لكي يستكشف كنه مشاعره، ويخفف من مخاوفه، ويزيد من استثارته لنفسه، أولكي يحاول أن يفهم حدثا يحيره عن طريق التمثيل المحسوس لهذا الحدث. وقد يلجأ الطفل أيضا للعب الإيهامي لكي يثبت بعض التفاصيل التي نسيها، أو لكي يغير من الطريقة التي جرى بها حدث ما، حتى يجعله أكثر امتاعا في الخيال بالنسبة لنفسه.

وقد يكون تفسير بياجيه للعب الرمزي على أنه تمثل للأحداث بشكل رمزي، أفضل تفسير حتى الآن للاستكشاف والتكرار والتغيير والتثبت والتصنيف لكل من الانطباعات والأحداث والمشاعر التي نلاحظها في اللعب الإيهامي للأطفال. وإذا صح ذلك، فإننا سنجد أن اللعب الايهامي ينتمي إذن لكل العمليات والتركيبات الذهنية التي تساعد على اختزان المعلومات وتصنيفها وتقويمها وإعادة تنظيمها، تلك العمليات التي تجعل المخ البشري في حالة نشاط دائم. ولكن الخاصية المميزة للعب الإيهامي نادرا ما يعيد ما حدث بدقة. وهنا يشير بياجيه إلى أن هذا التغيير في اللعب مرجعه إلى عجز الطفل عن ترتيب الأحداث ترتيبا زمنيا ومنطقيا، ولكننا لانتفق مع بياجيه على أن هذا التفسير صحيح في كل الأحوال. ففي بعض ألعاب التظاهر قد يلجأ الأطفال إلى مساعدة الكبار، فتصيح الطفلة الصغيرة مثلا: «إن قبعتي تشبه قبعة السيدة، أليس هذا صحيحا ياأمي؟» كما أن الطفل أحيانا يقاوم بعنف أي تعليق من الكبار يدل على اعتقادهم بأن ما يقوم به هو تمثيل. فالأغاني التي لامعنى لها والتي يؤلفها الطفل تعتبر في نظره شعرا جديدا، كما أن كل مرة يكرر فيها قصة سبق له أن حكاها، يعتبر بالنسبة له ابتكارا جديدا. فالطفل يحاول دائما أن يكون له كيان مختلف عن غيره، وأن يقوم بما لم يسبقه إليه أحد، ولو صادفه نجاح محدود في هذه المحاولات. حقا إن محتوى أغلب اللعب الإيهامي نمطي ثابت (١٤)، ولكن الطفل لايكف عن محاولة هذا النوع من اللعب. فعملية التغيير والتطوير في الأحداث أو الوقائع ضرورية للطفل في سبيل التكيف للظروف في العالم المتغير، مثلما يكون من الضروري له استعادة المعلومات السابقة التي تعلمها. ولكننا نتعلم من المحاولة والتجربة أكثر مما نتعلم من مجرد الملاحظة.

وتظهر الحاجة إلى ترتيب المعلومات وإعادة تنظيمها في حالة المبتدىء الذي يجاهد لكي يصنف الخبرات الجديدة، وقد قيل إن الكبار يقومون بإعادة تصنيف المعلومات بشكل أكثر اقتصادا حتى يسهل عليهم تخزينها، وبالتالي استعادتها وتذكرها بعد ذلك (٢٦٩). ومن الأمثلة الساخرة على عدم قدرة الشخص على

اختصار الأحداث، ليسهل عليه تذكرها، ما فعلته الآنسة بيتس، وهي إحدى الشخصيات في رواية إمًّا Emma التي ألفتها جين أوستن، حيث كانت تعجز دئما عن الإجابة على أي سؤال إلا إذا استعادت كل التفاصيل الثانوية التي صاحبت الحدث الذي يدور حوله السؤال. ولكي نستطيع أن نستخدم المعلومات بكفاءة فلابد لنا من تصنيفها وإعادة صياغتها وتنظيمها. ولكن عملية إعادة التنظيم هذه تعتبر أصعب وأبطأ في حالة صغار الأطفال الذين يقومون بإعادة صياغة هذه الأحداث في مستويات مختلفة عن الكبار. فليس من قبيل المصادفة إذن أن استخدام الأطفال للكلمات والأغاني التي بلا معنى أثناء لعبهم يعتمد أساسا على النغمة وارتباط الصوت أكثر مما يعتمد على المعنى (٣٠٢، ٣١٣).

الفصل السادس

اللعب والمحاكاة

يتفق معظم الناس على أن قدرا كبيرا من اللعب هو عبارة عن محاكاة. كذلك فقد يكون من المفيد أن ننظر إلى المحاكاة باعتبارها معكوس اللعب، كما هو الرأي عند بياجيه (أنظر الفصل الثاني). وسنجد أن قدرا وفيرا من اللعب الإيهامي الذي ناقشناه في الفصل السابق يتضمن التظاهر بالقيام بدور أشخاص آخرين بتقليد ما يقومون به من أفعال، أو محاكاة وظائف الأشياء حتى ولو كان ذلك بشكل غير متقن. وإذا كان التخيل يعتمد على إعادة المزج بين عدة جوانب لوقائع معينة في أشكال جديدة فإن المحاكاة تعتمد (في شكلها الأمثل) على إعادة إنتاج الوقائع أو عكسها بدقة وبنفس التتابع الذي حدثت به. ولسوء الحظ فإننا حينما نقول ذلك عن المحاكاة لانكون قد قلنا كل شيء عنها، فالمحاكاة تشمل العديدمن أنماط السلوك المختلفة.

وفي بعض الأحيان يكون معظم ما يقوم به الأطفال والكبار من محاكاة صور مما يقوم به شخص آخر بشكل لا إرادي يبعث على الضحك فقد رأيت بنتا صغيرة منهمكة في ملاحظة أمها المريضة، فتضع يدها على جنبها وتتأوه بصوت عميق حين تنهض، حين تفعل أمها ذلك، ولم ترتد إلى وعيها إلا حين سمعت ضحكات بعض الحاضرين، وقد كسا الارتباك وجنتيها بالاحمرار.

وقدم لنا «كوهلر» (Kohler) (١٩٦) مثلا مشابها عن الشمبانزي الذي رفع يده حينما كان يشاهد قردا آخرا وهو يحاول الوصول إلى أصبع من الموز. وكثيرا ما نطلق على بعض جوانب السلوك مثل التثاؤب، والحركات اللا إرادية لأقدام من يشاهدون مباريات كرة القدم، اسم «السلوك المعدي».

وقد وصف السلوك المعدي، كما يتمثل في التثاؤب، بأنه سلوك يخضع للتيسير الاجتماعي. فسلوك شخص في جماعة ما يستثير أو يقوي نفس السلوك عند الآخرين من أعضاء الجماعة (فصل ٣٥٩ ف ٤). فالكتاكيت التي تطعم حتى تشبع تماما، وهي في معزل عن غيرها، ستعود إلى الأكل عندما ترى غيرها من الكتاكيت تأكل. ولكن من الضروري أن نميز بين المحاكاة اللاإرادية لحركات معينة، والمحاكاة التي يكون فيها سلوك الآخرين مجرد مناسبة لظهور سلوك مماثل عند أعضاء الجماعة، ولاتتضمن المحاكاة هنا نفس الحركات مطلقا. وحينما يرى الأطفال آخرين يقيمون خيمة، أو يبنون منزلا في حديقة مجاورة فإنهم يبدأون بسرعة في بناء منزل، أو اقامة خيمة بأنفسهم. وعندما نعطي طفلا ورقة وقلما نجد أن معظم الأطفال الآخرين يصخبون مطالبين بأن يقوموا فورا بنفس النشاط. إلا أن هذه الحركات ليست حركات لا إرادية، فكل طفل سيقوم برسم صورة تختلف إلى حد ما للمنزل الذي ينقل نسخته الخاصة منه مستخدما أي مادة تكون في متناول يده.

وهناك مظهر آخر للمحاكاة هو التعلم بالملاحظة. وقد اجتذب هذا الموضوع معظم ما أظهره علماء النفس التجريبي من اهتمام مازال محدودا حتى وقت قريب للغاية. والتعلم بالملاحظة يعني تعلم شيء جديد بمشاهدةشخص آخر يقوم به بدون مشاركته مشاركة إيجابية. فما يقوم به الأخ الأكبر من حيلة أو لعبة جديدة يراقبها الطفل الأصغر بعناية قبل أن يحاول القيام بها. ويتميز هذا النوع من المحاكاة بأنه ليس قسريا ولا تلقائيا، كما أنه لايتضمن انفعالا منقولا عن الآخرين، ولا هو نقل لشيء يستطيع الطفل عمله بالفعل، إنه مجرد تحد لنا من الشخص الذي يقوم بالعمل، لكي نقوم نحن به. ولايمكننا دائما في مثل هذا البحث أن نميز بكفاءة تامة بين **التعلم بالمحاكاة** (أي التعلم من مشاهدة شخص آخر) **وتعلم المحاكاة** (أي تعلم كيف نتعلم من مشاهدة شخص آخر).

ومع ذلك، فإن أغلب اللعب القائم على المحاكاة يتصل بتمثيل الأدوار، وإعادة تمثيل الوقائع، وهو أمر شائع بين الأطفال فيما بين سن الثانية والثامنة.

فالأطفال يصرون على تناول نفس الطعام الذي تناوله الكبار. كما تصر البنات على تناول الدقيق ومخفقة البيض لصنع الكعك مثل «ماما»، والأولاد يصرون على تناول مفتاح الصمولة والمطرقة لاصلاح السيارة مثل «بابا». ولكن سواءأكـان المهم هو وجود نفس المواد، أم وجود نشاط معين أم أوضاع جسمية معينة، فإن الأمر يختلف في كل من هذه الحالات. ففي إحدى المناسبات يكون وضع قبعة رجل الشرطة هو كل ما يطلب لتمثيل شخصيته. وكما أن «الشخبطة» التي يقوم بها الطفل بكتابتها لاتحتاج لأن تكون مقروءة، فإن تمثيل الأدوار لايحتاج لوجود «النموذج»، أو المحاكاة الصحيحةللحركات أو التوصيل إلى حد الإثارة. فالأمر لايعدو أن يكون لعبا رمزيا تستخدم فيه محاكاة حركات شخص ما أو متعلقاته، أو نبرة صوته باعتبارها معينات مرئية أو ظاهرية.

بعض التفسيرات النظرية

قال ميلر و دولارد (Miller and Dollard) سنة ١٩٤١ إن ما يوجد من نظريات عن المحاكاة يماثل في عدده كل مايوجد من نظريات علم النفس (٢١٧) ولايزال هذا القول صحيحا حتى الآن. وقد اعتبر قدامى الكتاب أن الميل إلى المحاكاة ميل فطري. وقد أجرى ميلر و دولارد تجارب على طريقة هل Hull(*) تبين أن الفئران والأطفال يمكن أن يتعلموا محاكاة أفعال «قائد» منهم إذا ما كوفئوا على ذلك. وقد تم تعميم هذا التعلم الأدائي instrumental (انظـر الفصل الثاني) على مواقف أخرى عندما قدمت الحوافز المختلفة، مع «قادة» أو «نماذج» متباينة. وكانت الفئران، قبل أن يتم تدريبها، تقوم بالمحاكاة بقدر أقل حتى مما كان متوقعا منها بمحض الصدفة.. وصدق هذا أيضا على أطفال مدرسة الحضانة

(*) كلارك هل زعيم المدرسة السلوكية الجديدة التي يعتبر ميلر و دولار من أنصارها الرئيسين ومنهج هل هو المنهج الفرضي الاستدلالي hypothetico deductive method الذي يبدأ بافتراضات معنية يسلم بها الباحث، ثم يجري التجارب للبرهنة على صحتها. وهو بهذا شبيه بالمنهج الرياضي المستخدم في الهندسة الاقليدية. [المترجم].

في الفترات التي كانت تسبق التدريب في التجربة (٢٣١ ، ٢٤٧).ومما يثير الدهشة أن الفئران التي لاتعرف المحاكاة عادة، وأطفال الحضانة الذين يعرفونها، قد أظهروا جميعا نفس الخصائص السابقة التي نجدها عادة في التعلم الأدائي (انظر الفصل الثاني). ولايمكن الزعم بأن الأطفال كانوا في سذاجة الفئران فيما يتعلق بالقيام بعملية المحاكاة. فلابد من أنهم قد عرفوا من قبل كيف يقومون بالمحاكاة. ليس هذا فحسب، بل ولابد من أنهم قد عرفوا أيضا متى لايقومون بذلك. ولابد أن نفترض إما أنهم قدروا أن المحاكاة كانت غير ملائمة في الفترات السابقة على التدريب، أو أنهم أخفقوا في الفهم، أو أنه لم تكن لديهم وسائل لذكر ماكان يجب عليهم عمله، أي اتخاذ أفعال غيرهم كدليل يرشدهم لأفعالهم هم. ولايمكن أن يكون ما تعلمه هؤلاء الأطفال في هذا النوع من البناء التجريبي الذي استخدمه ميلر و دولار وغيرهما سندا قويا جدا للنظرة القائلة بأن المحاكاة هي عادة معممة، تم تعلمها على أساس المكافأة. ويحسن وصف الأمر بافتراض أن الاطفال والفئران تعلموا الانتباه إلى النوع الملائم من الدلائل في هذا النوع من المواقف (٢٤، ٧٣، ٨٢، ٢٩١). ويمكن أن نحدث التقليد أو النقل عن طريق التشريط الأدائي، ولكن هذا لايمكن أن يوفر لنا تفسيرا كاملا للعب المحاكاة. فمثلا لماذا ينبغي أن يكون تمثيل الأدوار أكثر شيوعا في سن معينة عنه في غيرها؟ أو لماذا يحدث ذلك في اللعب الحر في أغلب الأحيان، عندما لايظهر الطفل أقل إشارة لأي حاجة، أو يكون لديه أقل احتمال لأن ينال أي مكافأة؟ . . . .

ويقوم تعليل سكنر (٣٣١ ـ ٣٣٢) للتعلم بالملاحظة على أساس الاشراط الأدائي أيضا، أو بالأحرى الاشراط الإجرائي (كما يسميه هو: انظر الفصل الثاني) Operant Conditioning . ومهما كانت الأفعال التي يتصادف أن يؤديها الفرد في اللحظة التي يتدرب فيها، فإنها تصبح مكونات الاستجابة الجديدة التي يجب عليه أن يتعلمها. وفي كل مرحلة تثاب تلك الأفعال التي تقترب اكثر من غيرها من الاستجابة الجديدة، ويجتاز المتعلم سلسلة من التقريبات إلى أن تتطابق أفعاله مع النتيجة المرجوة. فالطفل الرضيع يناغى بحروف مدغمة،

ولكن أي شيء يصدر عنه يشبه الصوت البشري حتى ولو من بعيد في أي لغة من اللغات، يحييه الكبار بالابتهاج. وكلما كبر الطفل فإنه لايكافأ عن كلامه إلا ما يقترب منه بشدة مما يقوله أحد الوالدين. . وهكذا. هذا التعليل وإن كان يقصر عن تفسير تعلم اللغة (٥٣، ٣١٣)، إلا أنه يمكن أن نفسر حدوث النقل أو التقليد بلاشك بهذه الطريقة. أما المناغاة والهديل فتفسر بشكل أفضل على أساس ميكانيزمات التغذية المرتدة Feedback (انظر الفصلين الثالث والرابع). كما أن تعلم لغة ما وقواعدها له خصائص مميزة لاتتفق مع نظرية سكنر (٥٣ - ٤٠٣).

جرت العادة على أن تبحث المحاكاة التي تنتمي إلى تمثيل الأدوار تحت مفهوم «التوحد» identification. وهو اصطلاح استخدمه فرويد للتعريف بالعملية التي حاول بها الطفل أن يشخص أحد الوالدين من نفس جنسه أو أن يكون مثله لكي يحل صراعاته الأوديبية (انظر الفصل الثاني). وقد تمت عدة تعديلات على هذا الموضع في نطاق الإطار العام للتحليل النفسي (٥١). ومن أشهر هذه التعديلات هو ما افترضته آنا فرويد Anna Freud من أن الفرد يتوحد مع المعتدي (١٢٠). والتوحد هنا يكون دفاعيا إذ يحمي الفرد من القلق. فالأمم المقهورة تتبنى عادات وتقاليد قاهريها* (كما قد تستخدم الضحايا نفس أشكال العدوان التي استخدمت ضدها(١).ولكن من الصعب من الناحية العملية أن نفصل بين عدوان الضحايا ضد بعضهم البعض أو ضد أولئك الذين هم دونهم من طبقة المعتدين، وبين المكانة الاجتماعية المرتبطة بالسيادة، والعدوان الناجح الذي يؤثر على المحاكاة (انظر ما سيلي). إن القليل من علماء النفس غير التحليليين هو الذي اتخذ وجهة النظر القائلة بأن التوحد يقوم على أساس فطري، أو أن «الصراع الأوديبي» أو غير ذلك من أنواع القلق هي شروط سابقة عليه إلا أن افتراض فرويد بأن التوحد مع أحد الوالدين من جنس الطفل عامل رئيس في

* ابن خلدون في المقدمة سبق إلى هذه الملاحظة منذ مئات السنين [المترجم].

(١) اليهود في ألمانيا وفي إسرائيل. [المترجم].

اضطلاع الطفل بأموره فيما بعد، وفي جعله من نفسه صورة طبق الأصل لأحد الوالدين، وفي تقبله لقواعد المجتمع وتحريماته وقيمه وما إليها وفي تكوين الرقابة الداخلية أو «الضمير»، كل ذلك قد تم تقبله بوضوح من الكثيرين إن لم يكن من الجميع. ومهما يكن من أمر التحليل النفسي ونظرياته فإن هذه العملية تفسر عادة في ضوء بعض نظريات التعلم، وينظر إليها غالبا على أنها نوع من الاشراط الأدائي instrumental سواء استدعى الأمر استخدام آليات وسيطة في هذا التفسير أو لا (انظر الفصل الثاني) (١٦٢، ٢٠٦، ٣٢٥)

وقد فسر مَوْرر Mourer التوحد على أساس الإشراط «الكلاسيكي». فالأم توفر لطفلها الطعام والراحة، أو بوجه عام «المدعمات الأولية reinforcements (primary وإن ما تثيره ذلك من إحساسات سارة (مثيرات داخلية) يصبح مرتبطا بأفعال الأم وصوتها، أي المثيرات التي تحدث في نفس الوقت. وتعمم هذه الإحساسات السارة على الأفعال الخاصة بالطفل، بقدر تشابهها مع أفعال الأم فيعيد الطفل إصدار هذه الأفعال لذاتها، أي لما اكتسبته من أحاسيس سارة عن طريق الارتباط. ويمكن بعد ذلك أن تثاب المحاكاة التي اكتسبت عن طريق الاشراط، أو تعاقب، عن طريق الآخرين في مواقف معينة يكون على القائم بالمحاكاة أن يتعلم تمييزها. ويشرح «مورر» المحاكاة التقمصية بافتراض أن سبب قيام الفرد بمحاكاة شخص ما يكون موضع تقدير، وإن كان هذا الفرد لا ينال هو نفسه من هذا التقدير شيئا، هو أن المحاكي يحس (بشكل داخلي مستتر) ببعض هذه الآثار الحسية نفسها المترتبة على سلوك مثله الأعلى. فما يوصف عادة مثلا بأنه سلوك يدل على المشاركة الوجدانية، أي استجابة فرد ما لما يشعر به شخص آخر من ألم، تفسر بنفس الطريقة باعتبارها تعلما شرطيا لإشارات الآخر المقرونة بالألم. فإذا أصبنا فأرا بصدمة كهربائية سبقتها صدمة لفأر آخر، فإن هذا الأخير سيستجيب استجابة انفعالية (سواء قيست بالسلوك أو بالتغيرات الفيسيولوجية) لصرخات الفأر الآخر (٧٤). وتعتمد نظرية مورر على إثارة اللذة أو الألم مقدما (الأمل و الخوف). وهناك ما يدل على أن أولئك الأشخاص الذين يقترنون

بخبرات سارة تتم محاكاتهم، بينما نجد أن أولئك الذين ينزلون العقاب فقط قد يتم تجنبهم تماما. وعلى الرغم من ذلك فإن أضعف أعضاء العصابة وأكثرهم جعجعة، قد يقلد زعيم العصابة الذي ينهره، أكثر من غيره، كما يمكن أن نسوق ما سمى زجاج السيارات (انظر المثال في الفصل الخامس) كنماذج مطابقة تماما لأطفال المناسبات. وهذا مايتطلب شرحا شاملا حول هذه النظرية. ومع ذلك فإن الارتباطات الشرطية ذات أهمية في عمليات الانتباه التي تنطوي عليها كل أنواع المحاكاة.

ويركز عالم النفس الجشطلتي كوفكا Koffka (انظر الفصل الثاني) على الجوانب الإدراكية في القيام بالمحاكاة... وهو يميز بين التنفيذ المباشر لفعل ما يفرضه إدراكنا له، وبين تعلم كيفية تنفيذ إجراء ما عن طريق مراقبة شخص آخر يقوم به. ومع ذلك فهو يرى أن الفرق أساسا ليس إلا مسألة مدى نضج الكائن الحي. ويفترض كوفكا وجود رابطة مباشرة بين التكوينات الفسيولوجية القائمة وراء الإدراك الحسي وبين التكوينات الكائنة وراء الحركة، ولذلك فإن كليهما يثار في نفس الوقت. وفي الكائنات الحية المعقدة كاملة النضج تتدخل عدة عوامل فتمنع الفعل الذي يأتي مباشرة بعد الإدراك الحسي المتعلق به، كما يحدث عند الصغار (انظر الفصل الثاني). ومع ذلك، فبينما يعتبر التعلم بالملاحظة طريقة في التعلم تحتاج هي نفسها لأن نتعلمها ويكون الكبار أقدر على تعلمها من الأطفال، إلا أن الكبار أنفسهم قد يظهرون المحاكاة بطريقة لا إرادية. وينبغي ان نميز بدقة بين تعلم فعل جديد بمراقبة فعل آخر، وبين الأداء اللا إرادي لفعل أحسن التدرب عليه برؤية شخص آخر يؤديه، حتى إذا أطلق عليهما معا لفظ واحد هو «المحاكاة».

ونحن نشك فيما إذا كان أي من التفسيرات السابقة كاف بمفرده لتفسير كل أشكال المحاكاة. ويرجع هذا إلى حد ما إلى أن «المحاكاة» تشتمل على ألوان متباينة من النشاط يدين بعضها بدرجة أكبر لارتباطات شرطية، وبعضها الآخر لمواقف يكون فيها السلوك متوقفا على المكافآت، في حين يختلف ذلك بالنسبة

للتعلم بالملاحظة حيث قد يكون التدعيم المتدرج لاستجابات الملاحظة نفسها ذا أهمية في هذه العملية. ولسنا في حاجة إلى أن نعتقد أن التدعيم المتدرج من الضروري أن يكون عبارة عن مكافآت «أو إثابة كالطعام أو المديح. فاستعادة المعلومات التي تقلل من عدم اليقين يمكن أن تدعم استجابات الملاحظة (٣٤١). وتكون بعض الشروط أهم من بعضها الآخر بالنسبة لأنواع مختلفة من المحاكاة. ويبدو أن التقدم في فهم ذلك كله قد يتأتى من البحث التجريبي حول عمليات الانتباه والتغذية المرتدة التي تتضمنها المحاكاة.

الدراسات الارتقائية للمحاكاة

بينت إحدى الدراسات التي أجريت على مائتي طفل بين سن شهرين وواحد وعشرين شهرا أن ما تتم محاكاته إبان هذه المرحلة إنما يتوقف على السن، وعلى ما يستطيع الطفل أن يقوم به بالفعل (١٤٦). ولم يقم أي طفل بالمحاكاة قبل سن تسعة أسابيع ونصف. وبينما نجد أن حركات الفم، تم تقليدها قبل هذه السن، وكانت أكثر تكرارا من المثيرات الأخرى، إلاأن محاكاة الكتابة لم تحدث قبل الأسبوع الرابع عشر من العمر. ويرى الباحث أن مثل هذه المحاكاة تقوم على أساس عصبي ((نيورولوجي) كنتاج ثانوي للانتباه الفطري اللاإرادي.

وقد أجرى فالنتين Valentine ملاحظات على أطفاله الثلاثة (٣٦٧) أدت به أيضا إلى وصف المحاكاة اللاارادية بأنها «الاستثارة بالانتباه عن طريق انطباع سار من نوع ما». فالابتسام وإحداث الأصوات وغيرها من الأفعال، التي يكون هناك ميل فطري نحوها، تتم محاكاتها عن طيب خاطر. والواقع أن مايمكن أن يحدث في هذا النوع من « «المحاكاة»هوأن ما يفعله المجرب، أو ما تقوم به الأم يؤثر على الطفل أكثر من غيره باعتباره منبها يجعل الطفل يفعل ما يقدر على القيام به من هذا السلوك الذي يحدث أمامه. ويمكن أن يكون تشابه سلوك الطفل مع أفعال الكبار ناتجا ـ بشكل جزئي ـ عن اختيار أحد أفعال الكبار للاستجابة التي يعرفون أنها مفضلة إلى حد ما لدى الطفل في مرحلة معينة من نموه، ويمكن استدعاؤها

بسهولة بواسطة موقف من نوع معين (١١٩) من أكثر أنواع المحاكاة شيوعا في فترة الطفولة. هو محاكاة الكبار لما يقوم به الطفل وليس العكس ! ونحن نفعل هذا أيضا حينما نريد الاتصال بأناس لانعرف لغتهم. فنحن نحاول القيام بنفس النوع من الحركات والأصوات التي يقومون بها وذلك لمحاولة فهمهم، ولكي نكون بدورنا مفهومين.

ووفقا لنظرية بياجيه تعتبر المحاكاة هي مقلوب أو نقيض اللعب ومكملة له، (انظر الفصل الثاني). وباستخدام بياجيه لمفهوم المحاكاة بأوسع معنى ممكن للإشارة إلى أي مواءمة مع الانطباعات الخارجية لايتم توازنها بكفاءة مع عملية الاستيعاب هو في الواقع يفسر الأشكال المختلفة من المحاكاة على أساس من الفروق النمائية. وفي سن لم تتجاوز الشهر إلا بقليل بدأ أحد الأطفال الذين درسهم بياجيه في الصراخ عند سماعه لطفل آخر يصرخ، وتوقف عندما توقف هذا الأخير، ويعتبر بياجيه أن هذه الحالة «عدوى»، وهي المرحلة التالية مباشرة لمرحلة تحريك فعل انعكاس بواسطة مثير يعجز الطفل عن تمييزه من المثير المختص بإثارة ذلك الانعكاس. بينما نجد من ناحية أخرى أن الملاحظة المنظمة تكون غير ممكنة بالنسبة للطفل حتى الشهر الخامس أو السادس من عمره لأنها تتطلب تكامل الانساق الحسية المتنوعة من رؤية وسمع ونطق وإمساك باليد. ويجب أن يكون الطفل قادرا على إدراك أن النتيجة التي يحصل عليها شخص آخر مشابهة للنتيجة التي يحصل عليها هو نفسه. فإذا أحدث الطفل صوتا ما فقلده أحد الأبوين، فأخذ الطفل بانتظام في اصدار الأصوات التي تشبه صوت الكبار فإننا نطلق على ذلك عادة كلمة «محاكاة». ولايستطيع صغار الأطفال أن يحاكوا من الأفعال إلا ما يقدرون على أدائه بالفعل، وهم يفعلون ذلك لرغبتهم في إطالة الانطباعات أو الادراكات المثيرة للاهتمام وقد أصدر طفل بياجيه صوتا مثل «بف» فحاكت أمه هذا الصوت مما جعل الطفل يضحك ويكرر الصوت «بف» عدة مرات. ولايستطيع الطفل حتى حوالي الشهر التاسع من عمره إعادة أفعال شخص آخر لايكون قد لاحظها في نفسه مثل إخراج لسانه عند المحاكاة. وقبل هذا يكون على

الطفل أن يتعلم سلسلة من التمييزات، فعندما يعوج الشخص الكبير لسانه قد يقوم الطفل بعمل حركة من نوع ما بفمه، «محددا مكان» الفعل وربما يحاول الطفل حينئذ حركات متنوعة بالفم، ويتعلم في النهاية التمييز بين اللسان والشفة. وفي حوالي السنة الأولى من العمر بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يجرب بنفسه الأنشطة التي يعرفها من قبل، يصبح قادرا على محاكاة كل أنواع الحركات حتى عندما يكون هناك فرق زمني بسيط بين أفعاله وأفعال المثال أو النموذج الذي يقلده.

وحين يبلغ عمر الطفل مابين السنة والنصف وحتى السنة الثانية، لايحتاج الأمر بعد إلى وجود النموذج لكي تتم المحاكاة، ولايحتاج ما يقوم به الطفل عندئذ من محاكاة وتجريب لأن يؤدى أداء كاملا.

ولاشك في أن الأطفال يكررون بعض الأنشطة لمجرد اللهو، أو حينما لايحتمل وجود إلزام عليهم من الخارج، أو اغراء يدفعهم على أي حال للقيام بهذه الأنشطة. وقد بينت إحدى الدراسات الحديثة التي سجلت ما ينطق به طفل في الثانية من عمره أثناء رقاده في مهده قبيل شروعه في النوم (٣٧٣) أن الكلمات والتعبيرات التي سمعها أثناء النهار كانت تعاد مرارا وتكرارا مع ادخال تغييرات عليها أو دون تغيير وخصوصا إذا كانت جديدة عليه. وكان أحد أطفالي في سن العشرين شهرا يصاحب هذا التكرار للألفاظ بتمرينات بدنية. وكان أثناء وجوده في مهده يرغب في الإمساك بأصابع قدمه، ويهتز وهو على ظهره أو يحاول الوقوف على رأسه، وهو يتفوه بشيء كان قد سمعه في أول ذلك النهار، مع قوة كبيرة في التعبير وتشابه في النغم والايقاع، بل وفي طريقة نطق المتكلم أيضا، مما كان يثير الضحك. وفي بعض الأوقات كان تكرار جملة من كلمتين يعرفها مثل «انظر إلى لوري» و «ولد شقي» تتخذ شكل الأغنية التي كانت تكرر بتنويعات موسيقية. وفي أوقات أخرى كانت نفس الكلمات تتعرض لبعض التغيير الخفيف كما يبدو مثلا في التنويع في نطق كلمة «لوري»، أو في ايجاد كلمات بديلة. ويصعب التمييز في هذا بين المحاكاة واللعب. ويبدو أن كلا من نسخ صورة مطابقة لما

سمع أو رأى،والتنويعات التي تجرى عليه يعتبر نموذجا للعب والمحاكاة.

ولايقوم صغار الأطفال بتقليد أفعال الآخرين بدقة. وقد وجدت البحوث الحديثة عن كلام الأطفال أن عدم دقته وما يصيبه من حذف بعض الحروف لايتم بطريقة عشوائية. (٢١٢). فكلام الطفل ليس مجرد محاكاة ناقصة ويظهر في كلام الطفل أحيانا استعادة لشيء يكون قد سمعه بوضوح. إلا أنه أيضا قد يقول في كلامه أيضا عبارات خاطئة لا يمكن أن يكون قد سمعها على الإطلاق مثل: Thinked أو Thoughted أو Foots(*)، وهذا ليس محاكاة، ولكن تطبيق خاطىء للقواعد الخاصة بالزمن الماضي للأفعال، وبالجمع في بعض الأسماء (٥٣). ولابد للطفل من أن يكون قد عرف (أو تعلم) القواعد الضمنية حتى يمكنه أن يرتكب أخطاء منتظمة(**). وقد ألفنا أن نجد السيكولوجيين اللغويين يزعمون أن للأطفال قوالب فطرية تنطبق على كل اللغات. (قواعد يقال إنها تكمن بشكل عام وراء أجرومية أي لغة إنسانية) يستطيعون بواسطتها أن يتمثلوا بالتدريج أي لغة يسمعونها. وليست قواعد النحو الصرف عند الطفل الصغير صورة مصغرةمن تلك التي يستعملها الكبار، ولكنها نابعة من قواعد نحوية أساسية محدودة يمكن أن تتسع بلا حدود بحيث لايصبح الطفل محصورا في نطاق ما يسمعه، ولكنه يستطيع أن يصطنع أي عدد من الجمل من النمط الأساسي (٧٢، ٧٢أ، ٣١٣). ولايميل السيكولوجيون اللغويون الروس كثيرا الى افتراض وجود هياكل فطرية للغة أساسا بل تؤكد بحوثهم على الجانب الانشائي من كلام الأطفال (٤٠٣). وما زال من الأمور المثيرة للجدل إلى حد ما تحديد مدى فطرية القواعد اللغوية النوعية في الجنس البشري، بالإضافة إلى قدرتها على تنظيم الوقائع وحفظها في أماكن خاصة بها، ومساعدتها على تعلم القواعد.

وينطوي تعلم القيام بالأدوار الاجتماعية المختلفة كذلك على تعلم القواعد.

(*) بدلا من Feet, I have thaught, I thought وفي العربية يمكن أن نجد الطفل يقول: «فلمات» بدلا من أقلام «وأحمره» بدلا من «حمره»

(**) مثل القاعدة العامة للجمع باضافة حرف (S) لمعظم الكلمات.

فعندما يلعب أطفال مدرسة الحضانة لعبة «المدرسة» ينتهي الأمر بالطفل الذي يقوم بدور المدرس في أغلب الأحيان إلى ضرب كل «التلاميذ» بلا تمييز. ومدرسو مدرسة الأطفال لايضربون الأطفال بهذه الكثرة التي يوحى بها ما يقوم به الأطفال من محاكاة لهم. وتفسير التحليل النفسي هو أن الطفل يتخلص بذلك من بعض العدوان الزائد. ويمكن أن يكون الأمر كذلك حتى وهو لم تنجح عبارة «انطلاق» العدوان «المحبوس» في وصفه وصفا صحيحا. ولكن سواء أكانت المسألة تنطوي على غضب حقيقي، أم على عدوان يعتبر تسديدا لدين في الماضي، فإن الطفل الذي يلعب دور المدرس يقدم لنا أيضا صورة لمفهومه عن المدرس باعتباره شخصا في مركز السلطة وله القدرة على توقيع العقاب.

وفي هذه اللعبة يستمد كل من «المدرس» و«التلاميذ» قاعدة اجتماعية منتقاة من خبراتهم مع بعض التحريف الذي قد يرجع إلى أن مفهوم الطفل عن المدرس في هذه المرحلة يقوم على ما أثر فيه بوجه خاص أكثر مما تقوم على سمات جوهرية عامة ومتسقة. ويكفي أن الصورة النمطية الشائعة عن المدرس على أنه الشخص «الذي يضربك بالعصا» مازالت صورة حية، لكي نعلل بها هذا التصور، حتى ولو لم يكن هناك خلط في مفهوم الطفل عن المدرس. وإذا كان تمثيل الأدوار بالمحاكاة عند أطفال المداس ليس نموذجا تجريديا، إلا أنه ليس كذلك مزيجا متنافرا من الانطباعات المحرفة. ولسنابحاجة الى القول بأن دور «المدرس» هو الدور المفضل. فحتى صغار الأطفال سرعان ما يتعلمون أن الأفضل هو أن يكونوا في موقف الطرف المعطي وليس الطرف المتلقي. ولو أن «التلاميذ» يخضعون بالفعل، حتى إذا لم يكن ذلك لمدة طويلة. ويمثل لعب كل من الفريقين قاعدة اجتماعية أو نمطا وليس مجرد محاكاة للحركات أو تعبير عن الانفعالات.

وقد لاحظ بياجيه كيف تصبح محاكاة الأطفال أكثر دقة كلما كبروا. وفي خلال سنوات رياض الأطفال والسنوات المبكرة من الدراسة فقط قد تشبه محاكاة الأطفال للكبار الأنشطة الحقيقية لهؤلاء شبها ضئيلا. فالطفل الذي يستطيع تكوين حروف أو كلمات يقوم حين يقلد كتابة الكبار بنبذ مثل هذه الأعمال

المرهقة جميعا، و«يشخبط» بدلا من هذا كله. وحين يقلد الطفل طلاقة الكبار في الكتابة، وما يبدوعليهم من راحة وأهمية في هذا السلوك، يكون في ذلك أقرب إلى اتقان الصور التي يرسمها منه إلى الحركات الحقيقية للكتابة. والطفل الأكبر الذي يكتب بطلاقة ويستطيع الربط بمهارة بين هذه الجوانب كما يمكنه أن يكتب خطابا حقيقيا إلى صديق له، إنما يفعل ذلك برضاه وليس لمجرد «تمثيل دور» الكتابة، ولايكون الأطفال الأكبرسنا أكثر اهتماما بابتداع صور السلوك فحسب، بل هم أعظم قدرة على ذلك. وكثيرا ما يكون الأخ الأصغر أو الأخت الصغرى قد مر بخبرة الإحباط عند مساعدته بصبر لأحد الكبار في اعداد التفاصيل الدقيقة «لعملية الإخراج المسرحي» التي كان هو (أو هي) يتوقع جزاءه عنها بمجرد المشاركة في اللعبة، ثم لايلبث أن يجد غطاء الرأس الذي يجب أن يلبس، أو اعادة ترتيب الأثاث قد أصبح في حد ذاته أمرا أكثر أهمية من تمثيل حدث ما. ويهجر الطفل الأكبر المسرحية في نفس اللحظة التي يبدأ فيها التمثيل، بينما يكون هذا الموقف مثيرا لاهتمام الطفل الأصغر.

والمحاكاة الرمزية أو التصور لاتختفي، بل تصبح أداة أكثر تأثيرا على التفكير بعد سن الثامنة، كما تصبح النماذج المجردة ضرورية للتفكير المنطقي. وتبعا لرأي بياجيه فإن الطفل عندما يصل إلى الدقة في المحاكاة في حوالي سن الثامنة، فإن نشاطه عندئذ لايصبح نوعا من اللعب. ويتضمن مفهوم بياجيه عن اللعب بشكل أساسي اللعب الذي يؤدي الى التحريف والتنويع. ومع ذلك فربما كان من الأصوب القول بأن اللعب - كما يتمثل في اللعب الإيهامي وتمثيل الأدوار بالمحاكاة - يختفي أو يتناقص في حوالي سن الثامنة حيث تستبدل الأفعال الصريحة بشكل متزايد بالأفعال المضمرة والامعان في التفكير الباطني (الاستبطان) سواء أكانت هذه الأفعال عبارة عن تحريف للوقائع أم تصورات دقيقة لها.

بعض الظروف المشجعة على المحاكاة

أسهم باندیورا Bandura مؤخرا في عدد من الدراسات، كما عرض لعدد آخر، عن الظروف التي تشجع على المحاكاة (١٨). وفي إحدى هذه الدراسات مثلا،

نجد أن الكبار أكثر قابلية لانتهاك ما هو ممنوع حينما يكونون جزءا من حشد، أوبين أناس ذوي مكانة يشتركون جميعا في هذا الفعل الممنوع. فإذا كان أحدهم مثلا، مرتديا حلة حديثة الكي، وقميصا أبيض، وربطة عنق، وحذاء لامعا وقبعة، فإن الآخرين عادة ما يحاكونه (لم يكن ذلك يتم جهرا في التجربة) عندما يرفض الوقوف والانتظار عند إشارة عبور المشاة أكثر مما يفعلون حينما يكون هو نفسه مرتديا سراويل ملوثة مرقعة، وقميصا غير مكوي وحذاء ممزقا (٢٠٩). وقد وجد عدد من الباحثين أن المركز الاجتماعي أو مكانة أي شخص تتم محاكاته (النموذج أو المثال) لاتقل أهمية بالنسبة للأطفال. فالأشخاص الذين يبدو عليهم مظاهر القوة أو الكفاءة في عمل ما، أو أولئك الذين يكونون ودودين مع الأطفال ويغرقونهم بالحلوى والمديح، أو كان الأطفال يعتبرونهم شخصيات جذابة، كل هؤلاء وجد أنهم يمثلون، تحت ظروف التجربة، نماذج مؤثرة على المحاكاة (١٨).

وتختلف ايضا خصائص الأفراد الذين يقومون بالمحاكاة. فقد وجد أن الأطفال الذين ينقصهم اعتبار الذات، أو الذين يعتمدون على غيرهم اعتمادا كليا، أو الأقل اقتدارا، يقومون بالمحاكاة أكثر من هؤلاء الذين يدرجون في عداد ذوي الثقة بأنفسهم، أو الذين تتيح لهم ظروف التجربة النجاح بدلا من الفشل. وبالطبع فإن هؤلاء الأطفال يحاكون ما يثابون عليه من أفعال (١٨).

وتتوقف الفروق في الميل إلى المحاكاة بين الأولاد والبنات إلى حد ما على جنس «النموذج» الذي يحاكي. وإذ كان الرجال والأولاد بوجه عام أكثر ميلا الى العدوان من النساء والفتيات، وإذ كانت لهم مكانة أكبر في مجتمعنا، في حين أن الفتيات ينشأن ليصبحن أكثر اعتمادا على الآخرين، لذا فإن النساء والفتيات يكن أكثر ميلا للمحاكاة. ومع ذلك فإن أيا من الجنسين يمكن أن يمنح المكافآت أو أن يكون في مركز السيطرة لتتم محاكاته. أما التنبؤ بمن سيكون موضوعا للمحاكاة أكثر من غيره، ومن الذي سيقوم بمحاكاته وفي أي شيء سيحاكيه، فهذه كلها أمور تختلف باختلاف المواقف. وقد سجل بانديورا بعض التجارب الهامة اختبر فيها ما إذا كان الشخص الراشد الذي ينافس الأطفال بنجاح من أجل الدمى

الجذابة تتم محاكاته، أو ما إذا كان الشخص البالغ الذي يمنح الدمى هو الذي يحاكي أكثر. فمثلا كانت تتم محاكاة الأراجوز «القوي اجتماعيا» الذي أعطى الأطفال كل الدمى الجذابة، ولكن حين تجاهل الأراجوز الراشد الآخر قلت محاكاته عما لو أعطاه هو أيضا بعض الدمى. والواقع أن الأراجوز «الضعيف» النكرة كانت محاكاته تتم بشكل أكبر من الآخر «القوى»، على الأخص من الأولاد، إذا حدث أن كان هذا الأخير يمثل شخصية امرأة بينما الأول يمثل شخصية رجل. وكان من العوامل المؤثرة في هذا الموقف ما اكتسبه أطفال مدرسة الحضانة بالفعل من احساس بما هو حق وما هو صواب وبالقيم الاجتماعية، وكذلك بالتمييز الاجتماعي أو الامتيازات الاجتماعية. كذلك فإن مايكون الاطفال قد خبروه. في منازلهم هو المثل التي تكون قد قدمت لهم من أولئك الذين كانوا أكثر اتصالا بهم وكانت تحدد بقدر كبير من الذي يقومون بمحاكاته وماذا سيحاكون. كما كان ميل الأولاد في سن الحادية عشرة إلى فرض القواعد التي ينتهكها الآخرون، متعلقا بتنشئتهم قبل ست سنوات من تلك السن. وقد وجد تقارب شديد بين اتجاهات الآباء والأبناء، بافتراض أن العلاقة بينهم كانت علاقة ودية، وكان الأولاد يعتمدون انفعاليا على الوالدين أكثر من اعتمادهم على أندادهم في نفس السن (٢٢٩، ٣٢٥، ٣٢٦). ويمثل السلوك الذي تتم محاكاته في ذاته عاملا في الموقف بصرف النظر عن الخصائص الاجتماعية لهؤلاء الذين يقومون بالمحاكاة وأولئك الذين يحاكونهم. ويوضع العدوان والسلوك المضاد للمجتمع على رأس القائمة في هذا الصدد. وهناك شواهد كثيرة على أن السلوك العدواني يتأثر بالتعلم (٣١) وبالاقتداء بالآخرين كمثل (٢٠). فغالبا مايكون للجانحين العدوانيين آباء عدوانيون بنفس الدرجة (١٩) وهم لايسمحون لأولادهم بمهاجمتهم، ولكنهم يشجعونهم على العدوان في أي مكان آخر. وهم يقدمون لهم المثال ويكافئونهم على العدوان بالمديح. أما في الطبقة الوسطى الطيعة، فإن التدريب على كف العدوان يكون عادة بالغ القسوة. فإذا كانت العلاقة بين الطفل والكبار، خلافا لذلك، علاقة ودية فإن هؤلاء الأخيرين عادة

ما ينجحون في ادخال القلق إلى نفس الطفل بحيث يؤدي هذا القلق إلى كف العدوان. وفي نفس الوقت فإن مثل هذه القسوة البالغة في التدريب قد تؤدي بالطفل إلى أن يتخذها كمثل يحتذيه فيما يسنح له من مناسبات (٣٢٦). وما يحدث في مجتمعنا (*) أيضا في أغلب الأحيان هو أن الطفل المسالم تماما، غالباما يعاقب بالسخرية على ضعفه هذا (فيوصف بأنه مخنث)، أو بأن يكون هدفا لعدوان الآخرين.

ولايتم في موقف اللعب عادة، وخصوصا إذا صحبه التعبير عن العدوان على الدمى، مراعاة الأعراف الاجتماعية على الإطلاق، وكذلك الحال في التخيل. ومهما يكن من أمر فإن الأفعال العدوانية هي من أيسر ما يجتذب الأطفال إلى المحاكاة. فمثلا في دراسة تقارن بين مدى محاكاة مجموعتين من الأطفال للسلوك العرضي لنموذج يكون سبق له اللعب مع احدى المجموعتين، في حين يكون قد تجاهل الأخرى، وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في صالح المجموعة التي سبق للنموذج أن لعب معها بكل مقاييس المحاكاة فيما عدا بعض الأفعال التي تعد بمثابة عدوان. وحتى المجموعة التي تجاهلها النموذج قد قامت بمحاكاته في ازاحته لإحدى الدمى من مكانها (١٨ أ).

ولايحتاج الأمر في حالة محاكاة شخص ما أن يكون هذا الشخص حاضرا بالفعل. فقد يكون للأفلام السينمائية أو الصور المتحركة نفس التأثير. ويختلف هذا التأثير تبعا لما يحدث لممثل الفيلم أو للنموذج في الصور المتحركة. فمن غير المرجح محاكاة المعتدي الذي عوقب على عدوانه، كما يحدث في محاكاة الشخص الذي يحصل عل ما يريده. وفي دراسة أخرى عرض على أطفال مدارس الرياض دمى جذابة ولم يسمح لهم باللعب بها ثم عرض على إحدى هذه المجموعات فيلما لطفل يلعب بهذه الدمى وأمه تدلله. على حين عرض فيلم على مجموعة أخرى كان الطفل يعنف فيه على اللعب بالدمى. وعندما ترك الأطفال وحدهم بعد ذلك

(*) المقصود هنا المجتمع الانجليزي الذي تنتمي اليه المؤلفة، ولكن ذلك ينطبق أيضا على كثير من المجتمعات الأخرى في منطقتنا.

مع الدمى الجذابة، لم تستجب المجموعة الأولى للتنبيه عليها بعدم اللعب بهذه الدمى في حين فعلت المجموعة الثانية، بعد عدد أقل بكثير من مرات التنبه.

أما الأطفال الذين لم يروا أيا من الفيلمين، فقد كانوا وسطا بين المجموعتين (٢٠) ولقد كان التأثير على السلوك الفعلي وليس على ما يتعلمه الأطفال أو يتذكرونه. فالأطفال الذين رأوا فيلما لطفل عدواني عوقب على عدوانه كان لعبهم الذي تلى ذلك أقل عدوانية من أولئك الذين رأوا فيلما يكافأ فيه هذا الطفل على العدوان، وإن كانوا قد تذكروا تماما الأفعال العدوانية التي قام بها ذلك الطفل الوغد. ويزداد السلوك العدواني بكل أنواعه بما فيها الأفعال الحقيقية التي تشاهد بعد رؤية عدوان الآخرين عندما تعطى الفرصة لذلك بتعريض الأطفال لاحباط خفيف. ويبدو أن العامل الرئيس في ذلك هو «التيسير الاجتماعي» أو تدعيم السلوك، أو ازالة القيود الاجتماعية المفروضة عليه.

لما كان الضعف والاعتماد على الغير وعدم الكفاءة وتدني المكانة هي بعض الخصائص المميزة لأولئك الذين تغلب عليهم المحاكاة، فمن المتوقع إذن أن نجد الأطفال بوجه عام يقومون بالمحاكاة أكثر من الكبار، وأن أولئك الذين يكونون موضع محاكاتهم لابد من أن يكونوا من الكبار أو الأطفال الأكبر سنا، أو من أولئك الذين يفوقونهم مرتبة في نظام اجتماعي معين. وسنجد أن ميل الأطفال أو نفورهم من أنواع معينة من الطعام، (٩٥) وكذلك أحكامهم الأخلاقية يمكن أن تتشكل بالاقتداء بالكبار كمثل أو بما يعبر عنه هؤلاء من آراء، أو بمجرد سماع قصة متعلقة بموضوع المحاكاة منهم (٢٠). ولكي يحدث هذا كله تأثيره لابد من وجود بناء اجتماعي يجد فيه القائم بالمحاكاة نفسه، بما له من مستوى أقل، في مواجهة النموذج ومستواه الأعلى. ويفترض ذلك مقدما وجود قدر كبير من التعلم الاجتماعي.

واستخدم في معظم البحوث نوع من جلسات اللعب قبل وبعد «الحوادث» الطارئة على الموقف باعتبارها أساسا لقياس سلوك المحاكاة. وإذ كان من المرجح عندما يكون اللعب حرا بعيدا عن نظرة الرقابة أو احتمال الرقابة من الكبار أن

يتبع تمثيل الأدوار بالمحاكاة أنماطا متشابهة، إلا أنه على ضوء النتيجة السابقة القائلة بأن المكانة الاجتماعية للقرد قد يكون لها تأثير مختلف في موقف اللعب عنها في موقف التنافس على الطعام (انظر الفصل الثالث) لانجد، حين نحاول الاجابة على سؤال مثل من الذي يقوم بالمحاكاة، ومن الذي يكون موضوعا لها حينما يكون لعب الأطفال بعيدا عن سمع الكبار، النموذج المتبع في أغلب الأحيان في هذا الموقف، هو نفس النموذج الذي يتبع في حفلة شاي مهذبة.

التعلم عن طريق الملاحظة

عندما يكون الموقف بالنسبة للطفل هو تعلم شيء ما لم يكن يستطيع عمله من قبل، فإن مراقبته لشخص آخر يؤدي هذا العمل أو يحل المشكلة يكون له من الفوائد أكثر بكثير مما يحصل عليه من مجرد قيامه هو نفسه بمحاولات دون مشاهدة، ذلك أنه في حالة المشاهدة يتم التأكيد على حركات النموذج وبذلك يجتذب انتباه الطفل الى تلك الأجزاء من اللغز التي ينبغي معالجتها جذريا حتى يمكن حل المشكلة. وإذا كانت المشكلة تتضمن الاختيار، لنقل مثلا إنه اختيار بين أحد صندوقين، فإن النتيجة التي يحصل عليها النموذج باختياره، سواء أكانت مكافأة أو لا شيء، تحمل معلومات إضافية للشخص القائم بالمحاكاة وتوفر له الوقت والجهد. ويحتمل في مثل هذه المواقف أن يكون المركز الاجتماعي للشخص الذي تجرى محاكاته، أو مايعين له من جوائز بشكل مباشر أو ضمني، ذا أهمية أساسية في توجيه انتباه القائم بالمحاكاة إلى ما يؤديه من أفعال. وتتوقف استفادة الطفل من الشخص الذي يقلده على المدى الذي يستطيع فيه ترجمة العلاقة البصرية إلى الحركات الملائمة. ويتضح لنا من الدراسات الارتقائية أن ذلك لايتم انجازه دفعة واحدة. ويبدو أن الأطفال الصغار تحت سن الخامسة أو السادسة لايتعلمون الكثير مما هو جديد تماما عليهم من مجرد المشاهدة وحدها، بل هم يحتاجون أيضا إلى لمس الشيء ومعالجته يدويا وفحصه بأنفسهم. (٣٩٤). ويختلف هذا الموقف عن محاكاة الأفعال التي كان باستطاعة الشخص أداءها من قبل، وهو أمر يستطيع

حتى الأطفال في سن ما بين الشهر التاسع والثالث عشر القيام به على أكمل وجه.

ومن أكثر الحقائق إثارة للاهتمام حول التجارب المبكرة التي أجريت على المخلوقات التي يضرب بها المثل في القدرة على المحاكاة، كالقردة العليا، أن كثيرا من الباحثين أخفقوا تماما في حملها على المحاكاة، أو التعلم من مراقبة الآخرين بالمختبر. ولم يظهر إلا منذ أمد قريب أن الخبرة بالعديد المتنوع من المواد والأدوات والاتصال بالناس هي الشروط المسبقة للقيام بالمحاكاة. فالشمبانزي «فيكي» الذي ربي في منزل القائمين بالتجربة كما يربى أطفال البشر كان لايكتفي فقط بحل سلسلة من الألغاز المحيرة والمشكلات عن طريق مراقبة المجرب، بل أظهر كذلك كل ما يتضمنه لعب المحاكاة لطفل عمره مابين السنة والسنتين، ابتداء من تنفيض الأثاث من الغبار إلى استعمال أصبع الشفاه. بينما نجد أن قردة الشمبانزي التي رباها المجرب في أقفاص وعاشت في بيئة محصورة، ولم يكن لها إلا اتصال محدود بالبشر، قد أخفقت في التعلم عن طريق ملاحظة النماذج البشرية (١٥٣). ومن المحتمل أن تكون مراقبة البيئة «الغنية» للمنزل البشري قد جعلت «فيكي» تتعرف على عديد من الأشياء والمواد المتنوعة وعلى استعمال الأدوات، وعلى عدد لايحصى من المشكلات اليومية الصغيرة التي تقدمها مثل هذه البيئة. وإذا كان على البشر أن يقوموا مقام النماذج التي تحاكيها القردة فإن الأمر يستلزم افتراض وجود قدر كبير من اتصال مثل هذه القردة بالناس سواء فسر أمر هذه المحاكاة بناء على التوقع بأن ما يصلح للبشر من أفعال سيصلح أيضا للقردة التي تقوم بالمحاكاة، أم فسر على أسس توجيه انتباه الحيوان إلى ما يقوم به الإنسان المجرب من أفعال وتركيز هذا الانتباه عليها.

المؤشرات العارضة ومضمون لعب المحاكاة

إن قيام الشمبانزي «فيكي» بمحاكاة فعل التنفيض أو استخدام قلم الشفاه (في التجربة السابقة) لم يتم نتيجة لأي تدريب، فإن مثل هذا النوع من التعلم لابد من أن يكون قد تم بشكل عرضي إلى حد كبير. ونفس الأمر بالنسبة للتجربة التي

كان فيها على الأطفال أن يختاروا أحد صندوقين محاكين بذلك أحد الكبار، فقد قاموا أيضا بتمثيل طريقة مشيه داخل الحجرة وغيرها من دقائق السلوك الزائدة(١٨ أ). وأيا كان ما يتضمنه لعب المحاكاة من عملية تعلم فإنه يظل أقرب إلى ذلك (أي الى اللعب) منه الى التعلم، أي إلى تعلم القيام بعمل معين. فعندما يكون لدى فرد ما حوافز قوية لحل مشكلة معينة، أو لتعلم التمييز بين الأشياء، فانه يختزل عدد الأشياء غير المتعلقة بالعمل الذي يكون بين يديه والتي عليه أن يلاحظها أو يتذكرها (٩٦). وتتعلم الحيوانات الاستجابة إلى عدد أكبر من المؤشرات استجابة صحيحة حين يتم تدعيم استجاباتها، الى مزيج مركب من هذه المؤشرات على فترات متباعدة بدلا من التدعيم المستمر (٣٤٦). ويتأثر مدى ما يصل إليه المتعلم من تعلم عمل ما إلى ما بعد الحدود الضرورية للأداء المناسب (٣٩٤)، بحيث يصبح هذا العمل تلقائيا معتادا، بمجموعة من العوامل مثل درجة تعقيد العمل والمدى والوضوح والشدة التي تظهر بها المؤشرات الملائمة في مقابل الضوضاء الموجودة في الخلفية، (انظر الفصلين الرابع والخامس). ويحتمل أن ينطبق هذا أيضا على حالة الأعمال التي يفرضها الفرد على نفسه مثل بناء قلعة من الرمال، أو حل لغز من الألغاز.

وينطبق تعبير «لعب المحاكاة» في أغلب الأحوال على تلك المواقف التي يكون ايقاع الانفعال فيها بطيئا، ويكون العمل فيها غير محدد بدرجة كافية، بحيث يسمح بامكانية استخدام المصادفة والمؤشرات البعيدة الاحتمال. وعندما يحدثنا العالم أو الفنان بأنه يحوم حول مشكلة لا يتلاءم وضعها في التصنيفات المعتادة (playing around) في ذاكرته، فهذا يعني أنه ينتبه الى ما يتجاهله عادة باعتباره «غير ملائم» كما ينتبه إلى الارتباطات التي تنتج عن الصدفة. أي أنه يقوم عن عمد بتوزيع انتباهه بشكل أكثر انتظاما أو اختلافا بما يجعله أقرب إلى ما يقوم به الاطفال (انظر الفصلين الرابع والخامس). ذلك أن الكبار حين يقومون بهذا العمل يكسرون «القواعد» أما الأطفال فلا يكونون قد تعلموا بعد تلك القواعد. وأيا ما كان يجذب الانتباه سواء هنا والآن، أو في الماضي القريب، وسواء بفضل

كونه جديدا أو غريبا أو لافتا للنظر أو غير متجانس أو مرتبطا بما يؤثر انفعاليا أو اجتماعيا، أو كان جزءا من نموذج معروف أو متكرر، فالأرجح في كل هذه الأحوال أن تتم إعادة عرضه في لعب المحاكاة.

إن لعب المحاكاة يقوم على تقليد عالم الكبار إلى حد كبير لأنه لابد للطفل من أن يكون نشطا بوجه من الوجوه، بالاضافة إلى أن الأفكار والأهداف لديه حتى ذلك الوقت تكون قليلة أو ليس لها وجود بالمرة. فمعارك وحروب جيل ما من الكبار تكون هي ألعاب الجيل التالي من الصغار. والدمى التي تمثل الجنود ترتدي من الثياب، ويطلق عليها من الأسماء ما يتفق مع أحدث القصص التي يرويها الكبار أو أكثرها تأثيرا. والأغاني التي تتناول العدو المقهور تصبح هي الايقاعات التي يتشربها الأطفال في البيت. فمثلا ترتبط عبارة «همبي دمبي» بحادثة في الحرب الأهلية في انجلترا، والحيل والمزاح والخرافات التي تقترن بكذبة أبريل، التي يقوم بها الأطفال على أيامنا هذه لها تقاليد قد ترجع إلى أكثر من مائتي عام حيث كانت هذه المسألة ترتبط بعالم الكبار (٢٧٢). ومن المألوف أن يكون مشاهير الناس وروائع الأحداث سببا في نشأة الأسجاع واختراع الدمى.

وهناك تناقض عجيب في ابتهاج الأطفال الشديد بالدمى التي تحاكي «الشيء الحقيقي»، فبيوت الدمى ذات المصباح «الحقيقي» الذي يضيىء بالفعل وله مفتاح لاطفائه واشعاله، ونماذج السيارات والمكانس، بل حتى الغسالة الكهربائية التي تشبه غسالة المنزل، كل هذه من الواضح أنها تلقى رواجا بمتاجر لعب الأطفال. ولكن لماذا لايستعمل الطفل المفتاح الحقيقي في الإضاءة، أو مكنسة المنزل الكهربائية في التنظيف، أو يساعد أمه في الغسيل بالغسالة الكهربائية؟ لاشك في أن جزءا من الإجابة على ذلك السؤال هو أن هذه الأشياء على وجه التحديد عادة ما تكون ممنوعة بالنسبة للصغار لأنها خطرة، ولذلك فهي تصبح في متناولهم فقط حينما تكون على شكل دمى. ولكن صميم الحقيقة يكمن في كونها على صورة مصغرة، وهو أمر هام كذلك ـ سواء لأنها أقل مدعاة للخوف، وأيسر تناولا، أو يمكن ادراكها بالنظر على وجه أكمل مما تكون عليه الأشياء الحقيقية المشابهة التي

تكبرها نسبيا من ناحية الحجم، أو ربما لاحساس الطفل بأنها في عهدته كالكبار الذين يعجب بهم، أم أن الأمر يكمن في جاذبيتها. إنه لمن الصعب أن نقطع برأي في ذلك. ومن الممكن أن تتدخل كل هذه الظروف في هذا الأمر بطريق أو بآخر.

إن حنين الشخص الكبير إلى نعيم الطفولة يجب ألا يخفى عنه أن الطفولة لها، بالنسبة للطفل، من المساوىء أكثر مما لها من المنافع من الناحية الاجتماعية. ورغبة الطفل في أن يصبح كبيرا وأن يقوم بأعمال الكبار ذات التأثير القوي، أو أن يخفق في تحقيق ذلك ويكتفي بالاقتراب منه بقدر استطاعته في الموقف الراهن واللحظة الراهنة أمر يمكن تفسيره كله على ضوء التعلم الاجتماعي الذي ينطبق على قدر كبير من ضروب لعب المحاكاة. لقد كان يحدث، عندما أتكلم مع زوجي باللغة الفرنسية لاخفاء شيء عن الأطفال، أن يسارع هؤلاء الى التكلم برطانة لامعنى لها، متظاهرين بوجود سر بينهم يجب ألا نشترك فيه. وإذا ما عرفوا لغة لم نكن نعرفها فإنهم يسارعون إلى استعمالها. فقد أخذت ابنتي الصغيرة في تجربة كلمات يمكن أن تصبح شفرة سرية بينها وبين أخيها الأصغر، «واللغات السرية» التي تطورت باختراع كلمات معينة، أو استباق الكلمات بحروف أو مقاطع مختلفة أمرها شائع ومعروفة لدى معظم أطفال المدارس. إلا أنه من المؤكد أن اللعب اللفظي لايتحدد بالحوافز الاجتماعية وحدها، وإن كان من المحتمل أن مثل هذه الحوافز تدعمه.

وظائف لعب المحاكاة

إن الرأي الذي نأخذ به هنا يجعل المحاكاة تشير إلى خمسة أنواع على الأقل من مختلف أنماط السلوك، وهي:

١ ـ الإعادة اللا إرادية لحركة تم التدريب عليها جيدا وشوهدت عند آخر.

٢ ـ إثارة غير ارادية لمشاعر لاتتلاءم إلا مع الخبرة المألوفة لشخص آخر، أو انتقال أو توصيل الإثارة من أعضاء الجماعة إلى بعضهم البعض.

٣ ـ التيسير الاجتماعي الذي يجعل سلوك عضو الجماعة ينطلق من عقاله، أو يكف عن الصدور، أو يكون مهيئا الفرصة لظهور سلوك مشابه له عند الآخرين من أعضاء الجماعة.

٤ ـ التعلم القائم على الملاحظة، وهو أسلوب في تعلم الشيء الجديد بمراقبة شخص آخر يقوم به.

٥ ـ تمثيل الأدوار وإعادة تمثيل الوقائع حيث يكون الاهتمام بإعادة أنماط من الأفعال التي شوهدت أو سمع عنها.

ومن المشكوك فيه، أن تندرج كل هذه الأنواع تحت ظل مبدأ تفسيري محكم. ومن المؤكد أن نماذج التعلم التقليدية وهي: التعلم الشرطي (الاشراط الكلاسيكي) والتعلم الشرطي الأدائي أو الاجرائي، وتعلم القاعدة ينطبق كل منها بشكل مختلف على هذه الفئات الخمس من السلوك، على الرغم من أنها جميعا تتضمن عمليات الانتباه المتشابهة.

ويعني لعب المحاكاة بالدرجة الأولى تمثيل الأدوار واعادة تمثيل الوقائع. ويبدو أنه يتعلق بتكرار أي شيء «يستحق الذكر» أي شيء يكون له معنى أو يكون مفزعا أو مؤثرا للغاية، أو يمثل قاعدة يمكن ملاحظتها في معظم أنشطة اللعب الظاهرة عند الأطفال. ووجهة النظر التي نأخذ بها هنا هي أن الشكل الظاهر لما يحتاج الأطفال إلى التدرب على اعادته يرجع عند الكبار بشكل ضمني إلى جانب من آليات الذاكرة (انظر الفصل الخامس). والمسألة هي أن مايكرر تتم إعادته في لعب المحاكاة هو أفعال الآخرين، والوقائع التي شاهدها الأطفال أو سمعوا عن حدوثها دون أن يخبروها بأنفسهم. ويستطيع الطفل أن يستمر في المحاكاة إلى الحد الذي يقف عندما تعلمه بالفعل، أو ما أصبح قادرا على ترجمة اشاراته البصرية إلى فعل.

ومع ذلك فإن الطفل لايتعلم عن طريق المشاهدة عادة في لحظة اللعب نفسها. والواقع أن الأفعال التي ينطوي عليها هذا الموقف قد تكون مما تم التدريب عليه جيدا، ولكن لابد لها من أن تكون قد اختيرت من بين ماهو مختزن

في ذاكرة الفرد، أو من بين ما أعيد ضمه إليها. ومن المحتمل أن تنطوي نشاطات المحاكاة المعقدة عند القردة العليا والإنسان على القدرة على المقارنة بين الأشياء وعلى استخدام القياسات والأنساق.

على أنه من الممكن جدا أن يتثاءب أحدها بمجرد رؤيته لآخر يفعل ذلك دون أن يستلزم ذلك وجود الإحساس بالاستحسان الاجتماعي، أو وجود جهاز عقلي متقن يحيط بالمعلومات المعقدة. وفي لعب المحاكاة تتكرر الوقائع على أساس ما تتركه من أثر قوي في الطفل، أو على أساس ما انطبع فعلا في ذهن الطفل عن مثل هذا النوع من المواقف أو ما يكون قد اتخذ شكل القالب الجامد. أما الطابع الاجتماعي للعب فيأتي بشكل عرضي بمعنى ما. فالطفل يتشخص في شكل كلب أو طائرة بنفس الحماس الذي يقدم به نفسه على أنه الأب أو بائع اللبن، ولو أن الناس والوقائع الاجتماعية عادة ماتكون هي أقوى جوانب خبرته تأثيرا عليه.

ومن المحتمل تماما أن يؤدي لعب المحاكاة إلى افادة السلوك الاجتماعي اللاحق فوائد متشعبة، وأن يكون أكثر نفعا للفرد بشكل مباشر حين يستخدمه في تخزين الانطباعات وتمثلها، أو في تخفيف حدة القلق، أو أن يكون أكثر نفعا لجماعته في تنقية أحكامها وعقائدها. وعلى أي حال فإن النفع البيولوجي الذي يعود على الحيوان الاجتماعي من قيامه بعمل ما يفعله أي واحد آخر في مجتمعه لابد من أن يكون نفعا عظيما.

ولايحتاج هذا إلى الاعتماد على نوع واحد فقط من الآليات (الميكانيزمات). ومع ذلك فإن لعب المحاكاة بمعنى تمثيل الأدوار واعادة تمثيل الوقائع يبدو في أنه شكل صريح من التدريب على الاعادة و «التكرار» لما سبق أن خبره الشخص وهذا ما يحتاج إلى بحث واستقصاء على ضوء آليات الذاكرة.

الفصل السابع

اللعب الاجتماعي

تطور اللعب الاجتماعي

عند ملاحظة جماعات صغيرة من الأطفال، في سن ماقبل المدرسة، وجد أنها في أغلب الأحيان تلعب في البداية بمفردها مثلما تفعل القردة حديثة العهد بالحياة. فهم يلعبون بالدمى، ويستكشفون ما حولهم أو يعبثون بأشياء متناثرة، أو ربما يراقبون لعب الآخرين دون أن يشاركوا فيه. وعندما يصبحون أكبر سنا يبدأون في ممارسة نفس الألعاب التي يمارسها بقية الأطفال الآخرين الموجودين، ولكن على التوازي، فكل يحذو حذو الآخر في لعبه دون أن يكون هناك أي تعاون بينهم في اللعب، وبعد ذلك بقليل ربما يظلون محتفظين بممارسة نفس الألعاب واستخدام نفس الأشياء في تجاور مع الآخرين، ولكنهم يظلون بعيدين عن بذل أي جهد من أجل العمل المشترك (٢٧٥، ٢٧٦). وفي الواقع فإن بياجيه يقتنع تماما بأن اللعب التعاوني الحقيقي لاينمو إلا بعد سن السابعة أو الثامنة (٢٨٣). والرأي الذي يتقبله الجميع بالنسبة للتتابع الزمني الذي يسير فيه اللعب نحو الارتقاء مع التقدم في السن، هو أن اللعب الانفرادي يعقبه لعب المحاذاة (اللعب المتوازي) ثم لعب المشاركة وأخيرا اللعب التعاوني.

ومع ذلك فإن اللعب الاجتماعي بأحد معانيه يبدأ في وقت مبكر عن ذلك. فحياة الطفل الاجتماعية تبدأ عندما يولد. إنه لا يستطيع أن يبقى على قيد الحياة دون أن يعنى به أحد، وهذا ما ينطوي على عدد لاحصر له من الاتصالات بغيره من الناس منذ البداية. وبالطبع فإن الطفل حديث الميلاد لايبادر إلى اللعب الاجتماعي. ولكن الأمهات والآباء والجدات والمربيات وأصدقاء الأسرة، بل وكل النساء الغريبات عنها يتوددون جميعا إلى الطفل ويتحدثون إليه، ويلمسونه

ويقبلونه، ويدللونه ويدغدغونه، ويهزون له الخشاخيش والدمى، أو ينشدون له أغنيات النوم المسجوعة كلما واتتهم فرصة إلى ذلك. وفي البداية يكافئهم الطفل بانتباه يفوق قليلا الانتباه العرضي للطفل حديث الولادة. ولكنه يستطيع عندما يبلغ الأسبوع السادس من عمره أن يبتسم لهم ردا على ابتساماتهم، ويظهر اشارات لاتخطىء للدلالة على تقديره لوجود الآخرين. وبمجرد أن يستطيع الوصول إليهم ولمسهم فإن قدرا كبيرا من لعبه مع الآخرين يشتمل على الاستكشاف بأي طريقة يستطيعها كالسحب والدفع أو الضرب الذي يفعله بمختلف الأشياء. وحينما يكون الطفل فيما بين الشهرين الخامس والسابع من عمره فإنه يضحك استجابة لألعاب «الصوصوة» و «الطقطقة، وبعد عدة أسابيع تالية يستطيع أن يقوم بدور ايجابي في هذه الألعاب (٥٩ ـ ١٣٤). وبعد انقضاء السنة الأولى من عمر الطفل، يصبح قدر كبير من لعبه عبارة عن لعب محاكاة. ويبدأ هذا الطفل الذي يمشي لأول مرة بالاستمتاع بعمل أي شيء يفعله أولئك الأشخاص الذين يعرف أنهم يحسنون هذا الفعل.

وفي وقت مبكر فيما بين الشهر الخامس والشهر السابع من عمر الرضيع، بعد أن يكون قد استطاع تمييز الوجوه المألوفة من الوجوه الغريبة، سرعان ما يبتسم لغيره من الأطفال الرضع والأطفال الغرباء، حتى وإن كان لم يبتسم بعد للكبار الغرباء. وكلما تقدم الأطفال الرضع في السن أصبح الأطفال الآخرون مصدر جاذبية عظيمة لهم. وبالطبع فإن هؤلاء الأطفال الدارجين ينجذبون نحو أمهاتهم، أو نحو الكبار الذين يعنون بهم حينما يصيبهم الأذى أو الجوع أو الإحباط.

ولكن على الرغم من هذا فالأطفال يختلفون في ذلك اختلافا عظيما، فهناك أطفال مازالوا في سن العامين والنصف ويصبحون في منتهى التعاسة وهم بين كومة من الدمى الجذابة إذا لم يكن هناك أطفال يلعبون معهم. ولايعني هذا بالضرورة أنه إذا جلس أطفال هذه السن معا سينشأ عن ذلك لعب تعاوني حقيقي. وقد يسلك الأطفال بطريقة أقرب إلى سلوك شخصيات في المأساة

الإغريقية. فكل منهم يمثل دوره دون الاشارة كثيرا إلى الآخرين(*). ويميل الأطفال بالفعل في نفس الوقت إلى اللعب بنفس الدمى كغيرهم، ولذلك قلما يستطيعون نسيانها. وعندما يلعب الأطفال مع الكبار المشجعين أو أطفال أكبر سنا يعرفونهم معرفة جيدة فإنهم يقومون بمشاركتهم بالفعل في اللعب. وربما يكون الخجل أو الخوف في موقف غريب نسبيا قد أسهم في جعل الأطفال الأصغر سنا يقتصرون على مجرد المشاهدة أو جعلهم لايفعلون شيئا على الاطلاق، أو يلعبون على انفراد حين يكونون تحت الملاحظة أثناء اللعب الحر في مدرسة حضانة، كما دلت على ذلك دراسات من هذا النوع (٢٧٥). وقد بينت بحوث جيزيل Gesell الطولية (١٣٤) أن لعب الأطفال لعب المحاذاة يكون اكثر انتشارا من لعبهم مع بعضهم البعض فيما بين سن الثانية والثالثة. أما لعب المشاركة فقد ظهر في مرحلة تالية بعد ذلك بقليل حيث كان الأطفال مشغولين على ما يبدو في لعبة تشمل الآخرين، ولكن كل منهم كان عاكفا على الجزء الخاص به فحسب من اللعبة. وكان اللعب التعاوني الحقيقي، الذي يشترك فيه الأطفال في عمل شيء ما أو يلعبون معا لعبة البيوت والحوانيت، نادر الحدوث قبل سن الثالثة.

وفي دراسة أجريت على أطفال فيما بين الستة شهور والعامين، وضع أزواج من الأطفال المتماثلين في العمر تحت الملاحظة في حجرة اللعب، بعد أن أعطى أحدهما أو كلاهما دمية، أو حين وضعت دمية فيما بينهم (٢٤٢). في مثل هذه المواقف لم يعر الأطفال فيما بين سن الشهرين السادس والثامن أي التفات لبعضهم البعض بقدر ما التفتوا إلى الدمى. أما عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الشهر التاسع والشهر الثالث عشر فقد أصبح شريك اللعب أكثر أهمية. وقد يقوم الأطفال الرضع بدحرجة كرة فيما بينهم أو يتعاركون في سبيل دمية. بينما نجد بالنسبة للأطفال الذين تكون أعمارهم بين الشهرين التاسع عشر

(*) هذه اشارة الى اعتماد المأساة الاغريقية على المونولوج أساسا واللعب المقصود هنا هو اللعب المتوازي أو لعب المحاذاة (المترجم).

والخامس والعشرين أن الصلة الاجتماعية مع شريك اللعب قد أصبحت هي السائدة. وكان ما يفعله أحد الأطفال متأثرا بنشاط الطفل الآخر.

وليس هناك شك، في الغالب، في أن الأطفال كلما تقدموا في السن، أصبحوا أكثر قدرة على التعاون فيما بينهم، وعلى التعاون في الأعمال الأكثر صعوبة حيث يتوقف حدوث التعاون على درجة الصعوبة، كما يتضمن ذلك أيضا زيادة قدرة الأطفال على التواصل مع بعضهم البعض. وفي أحد البحوث أعد الجهاز المستخدم فيه بحيث لايستطيع الطفل الحصول على قطعة من الحلوى إلا إذا شد له شريكه في اللعب خيطا. ولم يكن ينجح في ذلك بسهولة إلا الأطفال الأكبر سنا لأنهم كانوا يخبرون زميلهم فحسب بما يجب أن يفعله. ولم ينجح في ذلك لا الأزواج من الأطفال الذين في عمر السنتين والنصف ولا القردة (٣٨٥). ومع أن القدرة على الكلام تساعد بجلاء في هذا الأمر إلا أنها ليست أساسية ما دام الأطفال قد تعلموا من قبل وسيلة أو أخرى من وسائل الاتصال بالآخرين، وما دام العمل المطلوب في نطاق قدرتهم. حتى القردة، التي تناهز طور البلوغ، أظهرت قدرتها على التعاون في عمل ما بأن تجذب انتباه بعضها البعض إلى ما تريده عن طريق الاشارات والصرخات(٨٠). وسواء أكان تعاون الأطفال الأكبر سنا على عمل مُعين في المعمل قد اعتمد بشكل رئيس على ما إذا كان التعاون يكافأ عليه أم يعاقب عليه ـ أي على تنظيم المسافة والوقت بين كل تدعيم وآخر ـ فإن الاشراط الاجرائي يمكن أن يستخدم في الحالتين لزيادة التعاون والمحافظة عليه بين الأطفال (١٢).

وتسهم جملة من العوامل في جعل اللعب التعاوني أكثر صعوبة بالنسبة للأطفال الأصغر سنا. فكثرة الأعمال المطلوبة في حد ذاتها تمثل مزيدا من الصعوبة عندهم كما أن طرق اتصالهم ببعضهم تكون محدودة للغاية، ووسائلهم في التخاطب حينما يكون ذلك ملائما أو ناجعا تكون وسائل ضئيلة نسبيا قبل سن الثالثة.

ويزداد حجم الجماعة التي يلعب معها الطفل (١٥٨ ف ١٥) مع تقدم السن

(وهذا ما يحدث كذلك مع صغار القردة). ففي سن الثالثة تتكون جماعة اللعب عادة من ثلاثة أطفال على الأكثر، ولايبقى أفراد هذه الجماعة معا لفترة طويلة. ومع الوصول إلى سن الخامسة تشتمل جماعة اللعب على أربعة أو خمسة أطفال، وتدوم بوجه عام لفترة أطول. ويرى البعض أن الأطفال قبل سن الثانية أو الثالثة لايستطيعون مرافقة أكثر من شخص واحد في نفس الوقت. فحينما يوضع ثلاثة صغار معا، لايلعب منهم معا في أي لحظة غير اثنين فقط (٥٧). ولابد من أن يمثل هذا بالنسبة لهم صعوبة أخرى حين تكون الجماعة أكبر عددا. ويضاف إلى هذه الصعوبات أن اعادة التتابع الزمني الدقيق للوقائع يكون أمرا صعبا لمن هم دون الثالثة من العمر، وأن انتباههم قلما يصمد طويلا، ويصبح من اليسير للغاية أن نرى أن الألعاب التي تتطلب سلسلة من الأفعال المتماسكة المتآزرة تكون فوق طاقة هؤلاء الأطفال خصوصا إذا كانوا يمثلون أكثر من طفلين.

ومن الأمور الهامة كذلك الألفة بالسياق الذي يتم فيه اللعب. فالقردة الهندية وغيرها من صغار القردة تستكشف بحذر ولاتنشغل باللعب مع غيرها من القردة أو تقوم بالتجوال بنفسها إلا بعد أن تأمن لوجود الأم أو بديلتها المألوفة في مكان قريب لتذود عنها (انظر الفصل الثالث). وعندما نحصى الاتصالات الاجتماعية التلقائية لأطفال البشر يتساوى أمامنا في الأهمية مدى ما تحدثه البيئة أو الأطفال الآخرون من ألفة أو طمأنينة مع وجود الأم أو عدم وجودها. وفي أغلب الأحيان يعير الأخوة والأخوات بلا شك انتباههم إلى بعضهم البعض. ويلعبون متعاونين مع بعضهم البعض في عمر مبكر كثيرا عن ذلك الذي أوردته الدراسات التجريبية بوجه عام عن غير الأخوة من الأطفال. فالأخوة الذين يبلغ عمرهم الشهر الثامن عشر والشهر الواحد والاربعين على التوالي كان من المألوف أن يلاحظ تمرغهم فوق بعضهم البعض في نوع من لعب الملامسة مثلما تفعل صغار الدببة. وقد قام ابني الذي هو في الثانية من عمره بالتعاون مع أخيه الذي يبلغ الرابعة بمحاولة بناء أعلى برج يمكنهم بناؤه عقب رؤيتهما لبرج ابتهجا سويا لمنظره. وكان طفل الثانية الذي بدأ بناء البرج ينتظر أخاه الأكبر ليضع قالبا قبل أن يضع هو قالبه،

وكان يسارع بانتزاع قالب أخيه إذا حدث أن وضع بشكل سيىء، ويسمح له بفعل ذلك بقوالبه هو أيضا.

ويختلف تكرار اللعب الاجتماعي ومقداره في الأعمال المختلفة باختلاف العادات والخلفية الاجتماعية. فالمفحوصون الذين استخدمهم «بياجيه» في بحوثه كانوا أساسا من دار الحضانة (Maison des Petits). وكانت طرائق منتسوري المستخدمة في تلك الدار تميل إلى تشجيع الاهتمامات الفردية أكثر مما هو مألوف بالنسبة للأطفال الأمريكيين الذين درسهم «جيزيل» (Gesell). وهذا ما ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار عند تفسير ما أوردته بحوث «بياجيه» من أن الأطفال السويسريين كانوا يمارسون لعب المحاذاة أو اللعب الأرتباطي بدلا من اللعب التعاوني في أعمار متأخرة عن الأطفال الأمريكيين.

ولايعني عدم وجود اللعب الاجتماعي التعاوني بالضرورة نقص استجابات المشاركة الوجدانية. فقد كان ابني الأكبر يلعب ألعابا انفرادية بالدرجة الأولى حتى ناهز الرابعة من عمره. ولكنه حين بلغ بالفعل الشهر الثالث والعشرين كانت أول استجاباته عند سماعه بكاء أخيه الرضيع أن أحضر له أحسن دمية (دبة) لديه. والعكس ليس صحيحا. فوجود اللعب التعاوني لايفترض مقدما بالضرورة وجود استجابات تعاطفية تجاه شركاء اللعبة. وترى سوزان ايزاكس Susan Isaacs، معلقة على ملاحظاتها لأطفال بين سن الثانية والخامسة في مدرسة الحضانة التي أنشأتها في العشرينات من هذا القرن، أن «لعب عدد من الأطفال لايزيد كثيرا عن كونه مجموعة من التخييلات الفردية. فحين يصدف أن تتداخل هذه التخييلات تنتج نشاطا مشتركا، وربما تقوم مؤقتا بجعل الأطفال يلتصقون معا على شكل جماعة (١٨٢ ص ٢١٥). فالكثير من الأطفال يرغبون في لعبة القاطرات، إلا أن كلا منهم يريد في الواقع أن يكون هو السائق ويحتاج إلى الآخرين ليقوموا بدور الركاب لمجرد أن يجعل دوره أكثر اكتمالا. ويحتمل أن يكون ذلك، مرة أخرى، أكثر انطباقا على أطفال مدرسة الحضانة منه على الأخوة والأخوات الذين تكون لديهم خبرات هامة مشتركة.

وإذا جاز لنا طبعا أن نقصر تعبير اللعب «الاجتماعي» على الألعاب التي يتم فيها تقاسم الدمى والأنشطة، أو تحديدها وتقبلها وفقا لقواعد معينة، فإننا سنجد من الجلي أن الأطفال الصغار سيكون عليهم أن يتعلموا الكثير قبل أن يستطيعوا اللعب مع الآخرين لعبا يمكن أن يطلق عليه هذا التعبير. والحاجة إلى رفاق اللعب لاتعني بالضرورة قلة المشاجرات. كما أن التنافس على الدمى أو على أي شيء آخر مهما بلغ، وتأكيد الشخص لذاته فوق الآخرين في الصالح والطالح من الأمور، كلها نتائج أكثر من كونها أسبابا للعب الاجتماعي. فقبل سن الثانية من العمر يوجه الطفل تفجرات غضبه إلى الكبار بالدرجة الأولى. أما بين سن الثالثة والرابعة فإن العراك مع الأطفال الآخرين يأخذ مكان الصدارة (١٣٩ أ). فهذا هو الوقت الذي يميل فيه رفاق اللعب لأن يصبحوا ذوي أهمية بالنسبة للأطفال في مجتمعنا(*).

المشاركة والمنافسة في اللعب

إن المشاركة في الدمى وأخذ دور المقابل في اللعب هي وسيلتان ضروريتان للتقليل من المشاجرات يتم تعلمهما عن طريق الخبرة والممارسة. وقد قدمت لنا سوزان ايزاكس تقريرا حرفيا كاملا عن طفلتين في الرابعة من عمرهما تتشاجران حول دراجة (١٨١). فجرت إحدى البنتين، وهي الأصغر قليلا، لتخبر السيدة ايزاكس أن البنت الأخرى استحوذت على الدراجة طول الوقت ولاتريد أن تتخلى عنها. وأدى اقتراحها بأنهما ينبغي أن يتشاركا فقط إلى مزيد من الصراخ والعراك للاستحواذ على الدراجة. وحينما قالت السيدة ايزاكس بأنه ينبغي عليها أن تبتعد عنهما ما داما لم يتقبلا اقتراحها، وافقت الأصغر سنا على المشاركة، ولكن البنتين ظلتا تتعاركان لبعض الوقت قبل أن يصبح من الواضح لهما أن أيا منهما لن تستفيد من الدراجة. وحينئذ أخذتا في التناوب عليها، ومن الواضح أن المشاركة استمرت بيسر أكثر بعد هذه التجربة. وربما كان عدم موافقة السيدة الكبيرة،

(*) المقصود هنا المجتمع الانجليزي وان كان ذلك ينطبق على مجتمعنا أيضا.

التي تمثلت في تهديدها بتركها للعراك، كان له بعض الأثر بالإضافة إلى أنه ثبت للطفلتين عمليا أن عراكهما لن يجديهما نفعا. وقد تتيسر المشاركة كثيرا بالنسبة إلى طفل يرغب بشدة في اللعب مع الآخرين. وكثيرا ما تستخدم عبارة مثل «لن ألعب اذن بعد ذلك» بين الأطفال، ويكون لها تأثير كبير على حمل غيرهم على تركهم يحصلون على دمية ما. والمشاركة مثلها مثل العادات الأخرى المرغوب فيها اجتماعيا يتم تعلمها عن طريق ضروب عديدة من الحوافز والضغوط الاجتماعية. وهذا لايمنع الطفل من «الالتجاء» بمشاعره نحو طفل آخر، أو استحضاره لها عندما يكون من المستطاع صرف انتباهه عن هدفه مدة طويلة بقدر كاف.

إن التنافس مع الآخرين بغرض التفوق أمر يتم تشجيعه بطبيعة الحال في المجتمع الغربي. وقد أظهرت نتائج إحدى التجارب، التي صممت بقصد قياس مدى تأثر الأطفال من مختلف الأعمار بالآخرين الذين يكلفون معهم بنفس العمل، أن أطفال سن السنتين لايلحظون بعضهم بعضا إلا قليلا عند انشغالهم في ادخال الأوتار في لوحات معدة لذلك، بينما كان أطفال الثالثة من العمر يضطربون لوجود الآخرين. ذلك أن أداءهم للعمل كان أقل جودة مما كان حينما عملوا على انفراد برغم وجود منافسة بين حين وآخر. وعندما يصل الأطفال إلى سن الخامسة يعملون بجد أكثر، حينما يكونون أزواجا، مما لو عملوا فرادى، مع وجود مؤشرات تدل على أنهم كانوا يحاولون منافسة بعضهم بعضا (٢١٤). وقد أظهرت دراسة للتنافس بين أطفال من مدينة فيينا في الثانية وفي السابعة من أعمارهم وجود ارتفاع مستمر في الأفعال والملاحظات التي تدل على التنافس بين أطفال كل من العمرين بالرغم من عدم وجود ذلك تماما على وجه التقريب عند بداية السنتين من العمر (١٤٣). ووجدت دراسة أخرى (٢٥٠) بداية هذا السلوك في وقت متأخر عن ذلك بقليل. وربما يعبر أطفال سن الخامسة أو السادسة عن المنافسة بأقل قدر من الكف. فإذا قال أحدهم إنه أعطي سيارة بمناسبة عيد ميلاده، فإن معظم الآخرين سيوافقون على كلامه، ويسارعون إلى القول بأن

لديهم هم أيضا خمس سيارات بل مائة سيارة. وبالوصول الى سن الحداثة يتم تعلم «الحاجة إلى الانجاز» بوجه عام بشكل كامل إلى حد كبير في مجتمعنا(*).

لعب الجماعات والعصابات

تستمر جماعات اللعب من أطفال سن السادسة والسابعة في التبدل تبدلا كبيرا، وتصبح جماعات منظمة أكثر مما تتفكك عراها. وقد ألفنا وصف هذه السن بأنها السن «الانتقالية» التي تؤدي إلى سن «العصابات» فيما بين سن الثامنة والثانية عشرة تقريبا. ويقال بأن الأطفال في هذه السن يكرهون اللعب الخاص بهم. بينما يمثل تحدي الآخرين ومنافستهم سواء أكانوا أفرادا أم جماعات حوافز هامة في هذه السن ١٧٥. وربما يؤدي الولاء للعصبة والتعاون في نطاقها إلى الغاء المنافسات الفردية. وتصبح الدمى أقل أهمية من الأدوات والآلات الحقيقية. كذلك يصبح القفز والجري والمصارعة وكل ضروب الألعاب الرياضية أنشطة محببة. ويتم استبدال الألعاب المنظمة ذات القواعد البسيطة (١٣٥)، ولعبة رعاة البقر والهنود الحمر، وألعاب الكرة، والتزلج بالقبقاب (٤٨) ومضايقة الآخرين من الناس، يتم استبدالها جميعا في النهاية بألعاب أكثر تعقيدا، وألعاب رياضية (٢١١) ومنافسات العصبة.

وقد سجلت البحوث معظم ما سبق من أنشطة عن الأولاد أكثر منه عن البنات. ففي المجتمع الغربي يميل الأولاد والبنات إلى الافتراق عند هذه السن. إن علاقات الصداقة الفردية السرية بين الولد والبنت لهي أمر جد شائع، إلا أن الولد قلما يصرح بذلك لرفاقه، بل ربما يلجأ إلى تجاهل فتاته حينما يكون معهم. وعلى وجه العموم، فإن الولد الكبير يلعب مع غيره من الأولاد في جماعة يدوم

(*) الاشارة هنا الى المجتمعات الغربية. وربما كانت الحاجة للانجاز من أهم الدوافع لتعلم الاتقان والتفوق في اداء ما نكلف به وهي بلاشك من أهم مقومات الحضارة ولكننا لانهتم بها كثيرا أثناء تنشئتنا لأطفالنا في مجتمعاتنا العربية (المترجم).

بقاؤها، وتكون أقل تقلبا بكثير عن ذي قبل. كما يقل تقلب الصداقات الفردية كذلك كلما تقدم الأطفال في السن (٣٥٥).

وتجنح العصابات إلى إقامة نظام صارم تماما للسيطرة يقوم أساسا على الشجاعة الجسمية. وبناء على الدراسة التي أجريت في ولاية كانساس في العشرينات، فإن الأولاد الأكبر سنا يحبون الألعاب المنظمة ذات القواعد، وخاصة ما كان منها قائما على المنافسة ككرة القدم والملاكمة والمصارعة أكثر مما تفعل الفتيات. كذلك كان الأولاد يفضلون الألعاب التي تعتمد على النشاط والقوة أكثر مما تفعل البنات، حتى فيما بين سن الخامسة والثامنة، إلا أن الفرق كان ملموسا بدرجة أقوى بعد سن الثامنة. أما بعد سن العاشرة فكان هناك ميل إلى اسقاط الألعاب البسيطة لصالح الألعاب الأكثر تعقيدا في تنظيمها. فمن الشائع اختفاء ألعاب مثل لعبة «الاختفاء والبحث»، ولعبة الكيكا (القفز) وألعاب الغناء من لعب الأولاد بعد سن العاشرة.

وربما يرجع افتراق الأولاد الكبار عن البنات في اللعب إلى ضغوط من الكبار: بفكرة أن البنات لاينبغي لهن أن يصبحن خشنات كالأولاد من الناحية الجسمية، ولا أن يسمح لهن بالابتعاد عن البيت وعن الإشراف بنفس الدرجة. ويحتمل أيضا أن تكون ألعاب الأولاد قد أصبحت أكثر خشونة بالنسبة للبنات بحيث تميل البنات إلى الكف عنها، كما هو الحال عند القردة العليا.

إن مدى تجمع الأطفال في العصابات واستمرارها في ذلك في مرحلة المراهقة تحدده إلى درجة كبيرة طبيعة الجيرة المحيطة بهم من الناحية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.فعصابات تراشر Thrasher الشهيرة التي يبلغ عددها ١٣١٣ عصابة كانت جميعا في أحياء شيكاغو الفقيرة (٣٦٠). وقد نشأت هذه العصابات عن جماعات اللعب في الأحياء المزدحمة. ويبدأ الأمر باثنين أو ثلاثة من الأطفال الذين عرف بعضهم بعضا طوال حياتهم. فيكونون نواة العصبة التي تجتذب الآخرين. وتؤدي الرغبة الى الافلات من إشراف الأسرة إلى تلاحمهم مع بعضهم في مواجهة الكبار. كما تؤدي المصادمات مع العصابات الأخرى إلى زيادة

التماسك داخل العصبة.وفي الأحوال المعاكسة كالفقر والبطالة وكل ما يقترن بهما تصبح العصابات معرضة للجنوح والاستمرار إلى مرحلة الرشد المبكر على الرغم من أن تكوين العصبة قد يتعدل. ويعتمد بناء عصابات المراهقين هذه وبقاؤها على مجموعة من الظروف مثل معاداة الجيرة لها أو معاداة العصابات الأخرى، فالعداء الموجه ضد جماعة ما يؤدي بوجه عام الى تقوية تماسكها (٢٩).

وربما نجد أن تزجية أوقات الفراغ عند «دستة الأشرار» من عصابة تراشر المؤلفة من أفراد تتراوح أعمارهم بين السادسة عشر والعشرين، تختلف كثيرا عن ألعاب البلى أو الكيكا. فمن شغب إلى عراك إلى لعب بالنرد وممارسة الجنس والشراب وألعاب كرة القدم. ومع ذلك فإن هذه العصابات قد تجمعت بشكل غير رسمي دون أن يكون لها أي غرض واضح مشترك على خلاف ما يحدث مثلا لنوادي لعبة التنس أو نوادي الأكل. واذا ما أخذنا في الاعتبار أن أعضاء العصابات ناضجون جنسيا بينما الأطفال في جماعات اللعب ليسوا كذلك، اتضح لنا أن ذلك لابد من أن يؤثر على أنشطة كل منهم. وهذا لايعني أننا نقول بأن الأولاد الأصغر سنا لايمارسون ألعابا جنسية أو لا يتعاركون. وقد أوردت سوزان ايزاكس في نتائج بحثها الاهتمام بالجنس وسائر الوظائف الجسمية عند أطفال مدرسة الحضانة الأسوياء الأذكياء الذين يعترف بحريتهم(١٨٢). وإذا كان يمكن أن نعول على ذكريات الكبار، حيث لاتوجد دراسات كافية، فإننا نجد أن ألعابا مثل ضرب أو لمس الأعضاء التناسلية للخصم، أو القبض عليها مع حماية الفرد لأعضائه هو، والاستمناء المتبادل وفحص الأولاد لأعضائهم الجنسية وتنافسهم على من الذي يستطيع أن يتبول لمسافة أبعد على شكل قوس أوسع، وكذلك القول والنكات والاسجاع التي تدور حول الأشياء «المحرمة» عادة، هي جميعا أمور شائعة تماما بين الأولاد الأسوياء غير مكتملي النضج الجنسي في أثناء لعبهم البعيد عن إشراف الكبار في مجتمعنا،* وإن كانت مثل هذه الألعاب تخفى

* تشير المؤلفة هنا إلى المجتمع الانجليزي والمجتمعات الغربية عامة. وربما نجد بعض هذه المظاهر للعب الجنسي أكثر بروزا في الطبقات الأدنى في مجتمعاتنا العربية. [المترجم]

بعناية عن أعين هؤلاء الكبار. أما في المجتمعات التي تسمح باللعب الجنسي بين الأطفال، فإن هذه الألعاب تحدث خلال مرحلة الطفولة، بينما لايسمح بتحريمات القرابة (٢٣٦). لقد ظل علماء النفس يبتهجون طويلا للسخرية من أن الفترة الوحيدة في الحياة التي اعتبرها فرويد فترة كمون جنسي (الطفولة المتأخرة) لم تكن كذلك إلا نتيجة للضغوط الاجتماعية. ولا حاجة بنا لأن نذكر أن اللعب الجنسي عند غير مكتملي النضج الجنسي من الأطفال، لايمكن أن يكون هو نفس النشاط الجنسي عند الأفراد البالغين. وعلى أي حال سواء أكان ينبغي لنا أن نصف مكونات طراز التزاوج التي تحدث فيما قبل البلوغ عند الإنسان، وكذلك عند معظم الثدييات بأنها «جنسية» حين تحدث خارج سياقها أو خارج التسلسل الطبيعي للفعل الجنسي، أم لا ينبغي لنا أن نطلق عليها هذا الوصف، فهذا الأمر محل جدل (٢٧ ف ٢٢) بيد أن المسألة كلها ليست بقضية ذات أهمية.

ولايقوم علماء الاجتماع في الوقت الحاضر بالتأكيد كثيرا على العوامل الاقتصادية، بل يؤكدون أكثر على العوامل الاجتماعية في تقديرهم لأسباب وجود العصابات، وما لها من أنشطة. ولقد أسيء تعريف منزلة المراهقين في المجتمع الغربي، ولم يحدد لهم أي دور على الاطلاق من الناحية الجنسية، وان سعيهم في سبيل الوصول إلى منزلة الكبار، وفي سبيل تحقيق هويتهم في عالم شديدالتعقيد والآلية ليفترض أن يكون هو المسؤول عن كثير من ضروب السلوك العنيف والانفلاتات الوحشية. ومع ذلك فإن مثل هذا الموضوع يخرج عن دائرة هذا الكتاب.

تأثير الآخرين من الأطفال والراشدين على جماعات وعصابات اللعب

تستخدم جماعات اللعب والعصابات التي تضم الأطفال الأكبر سنا والمراهقين في معظم الأحيان أسماء مكنية ولغات سرية وشارات خاصة وأماكن مخصصة

للاجتماعات مثل: نـواصي الشوارع والبيـوت المهجورة أو أرض المـلاعب، ويتوقف هذا كله على طابع البيئة المجاورة ونوع العصـابة. وكثيـرا ما تحـاكي العصابات طقوس التدشين* وكلمة السر وغيرها من زخارف الجمعيات السرية للكبار. أما في حالة عصابات المراهقة وما قبلها فإن هذه الأمور جميعا لا «تحميها» في الواقع بأي حال من الأحوال، بل هي أقرب ما تكون شبها بلعب المحاكاة في معناها الخاص بهذه الحالة. وربما تكمن أهميتها بالنسبة لكل عضو في أنه يعتبرها علامات على الانتماء سواء أكانت تخدم أيضا الفرد في تخييلاته أم لا. وعادة ما تكون الحاجة إلى الانتماء أو العضوية في جماعة أخرى غير الأسرة حاجة قوية للغاية في مرحلة المراهقة. واحدى الخطوات الهامة نحو تحقيق هذا الانتماء تتمثـل في المحاكاة، والقيام بعمل ما يعمله الآخرون من نفس عمرك، وأن تتأثر بهم. وعلى النقيض من ذلك فإن الاختلاف مع الآخرين، سواء كان في اللبس أو الكلام أو أي شيء آخر، هو مما يجلب السخرية على الفـرد، بل ويؤدي إلى الـطرد من الجماعة.

ولكن هذا التأثير النسبي للكبار والأطفال الآخرين يتغـير بتقدم الـطفل في العمر (١٥٥). وليس من المستطاع تعيين عمر مطلق يصبح عنده تأثير الأقران أكثر أهمية من تأثير الكبار. وما ينتظر من طفل يسير على طريق الاستقلال يختلف باختلاف المجتمعات والطبقات الاجتماعية والجماعة الفرعية التي ينتمي إليها هذا الفرد. ويختلف الأطفال كأفراد في مدى اعتمادهم على الكبار، ويعتبر هذا أحد العوامـل المحددة لكيفيـة تأثـرهم بهم (١٨٣). ففي إحدى الـدراسات التجريبية لأولاد في سن التاسعة اتضح مثلا أن تأثرهم بأحكام أحد الكبار كان أكثر من تأثرهـم بأحكام ولد واحد فقط منهم لايكبرهم إلا قليلا، و وذلك حينما كانوا يحاولون الجزم بما إذا كانت نقطة صغيرة من الضوء في حجرة مظلمة قد

---

* مجموعة من الطقوس التي تقوم بها المجتمعات البدائية عند انتقال الأولاد من مرحلة المراهقة أو البلوغ إلى مرحلة الرجولة مثلا، وتعتمد على اختبارات قاسية للتحمل البدني والقوة الجسمية. ويهتم بها علم الأنثروبولوجيا الاجتماعية الثقافية. [المترجم].

تحركت أو لم تتحرك (١٨٣). وكان أحد البحوث الأخرى يتـطلب من أطفال تتراوح أعمارهم بين السابعة والعاشرة أن يحكمواعلى ماإذا كان أحد خطوط ثلاثة مساويا في طوله لخط آخر. وقد تقبلوا قرار الأغلبية بعد أن سمعوا ثمـانية من أقرانهم في السن (كانوا متفقين مع القائمين بالتجربة) يجمعون على هذا الرأي، حتى حينما كان خاطئا (٢٨). وكان حكم المدرس في الدراسة أقل قبولا منهم في معظم الأحيان. أما الأطفال في سن العاشرة وحتى الثالثة عشرة فكانوا أيسر تأثرا بأي من هؤلاء الأشخاص في هذا الموقف. وقد وجد أن حجم المجموعة التي توحي بالرأي، وموقفها في مواجهة الفرد، والمدى الذي يمكن أن يشك فيه في مشكلة ما على أساس موضوعي، ودرجة الإجماع التي يصل إليها أولئك الذين يحاولون التأثير على الفرد، ومدى التباين بين حكمهم وحكم الفرد الشخصي، ودرجة القلق عند الفرد وعمره (فالأصغر سنا يكون التأثير عليه أسهل)، وما سبق من مكافأة الفرد نظير اعطائه إجابات غير صحيحة، وجد أن كل هذه العوامل تؤثر على الحد الذي يصل إليه الناس في التأثر بالآخرين (٢٩ ف ١). ويحتمل بوجه عام أنه في حالة المراهقين يكون تأثرهم بأعضاء جماعتهم أكثر من تأثرهم بالكبار (٢٠). على أن الذي يسبق هذا كله هو الحاجة إلى الانتماء، أي أن يكون المرء «واحدا منهم». (أي واحدا من جماعته)، وهي حاجة يتعلمها الفرد بدرجات مختلفة في البيئات المختلفة. ومن المحتمل تماما أن تكون أكثر أهمية من النشاط المعين الذي تتابعه جماعة اللعب أو العصبة التي تتجمع مع بعضها صدفة إبان مرحلة الطفولة وفي مستهل المراهقة.

اللعب التنافسي والمباريات

تمتاز المباريات المنظمة ذات القواعد بأنها تقلل الاحتكاك داخل الجماعة عن طريق إسنادها أدوارا محددة للاعبين وقواعد لسلوكهم. كما أنها تتيح للجماعة هدفا مشتركا وقصدا محددا يسهم كل فرد في تحقيقه، ويشعر أنه عضو مخلص للجماعة حتى ولو كان ذلك في اللحظة الراهنة فقط. وهذا لايمنع أن كل فرد

يمكن أن يكون له تخيلاته الخاصة كفرد. كأن يتخيل أنه يلعب من أجل إنجلترا، أو يبز الآخرين جميعا، أو تصفق له الفتيات، أو ينقذ الفريق من هزيمة محققة، أو ينقذ العالم من الدمار، أو يمارس ما يفضله من مهارات. ونحن لانعرف من ذلك على وجه التحديد إلا القليل. ويبدو أنه من الأضمن إلى حد كبير افتراض أن المجتمعات لايمكن بأي حال أن تكون قد شجعت المسابقات التي لاتقرها سواء أكانت جادة أم غير جادة.

إن النظرية القائلة بأن الألعاب تضفي على نفسها صفة المساعي الجادة في المجتمع لكي تتحقق ممارسة المهارات اللازمة لهذه الألعاب (٣٠٤)، ماهي إلا صورة من نظرية جروس Groos عن اللعب باعتباره ممارسة (انظر الفصل الأول). ويبدو على هذه النظرية، من الظاهر، أنها تحظى بقدر كاف من القبول. فالمجتمع العسكري لابد له من الاحتفاظ بلياقة رجاله. ولابد له أيضا من أن يشجع الصغار فيه على اكتساب قدر من انكار الذات، والتعاون مع رفاقهم بالقدر الضروري للعمل المتفق عليه. إن المعارك الصورية التي تحاربها قواتنا المسلحة بجميع ملحقات العمليات العسكرية قد يساورنا الشك فيما إذا كان قوادنا العسكريون يمكن أن يعدوا مثل هذه المعارك في مرتبة اللعب.

أما نظرية هويزنجا Huizinga الشهيرة عن اللعب (١٧٢) فتعتبر من بعض الوجوه عكس النظرية السابقة. فاللعب وفقا لنظرية هويزنجا أقدم من أشكال الثقافة الأخرى. والواقع أن الحضارة مشتقة من اللعب. وقد انتهى هويزنجا، على أساس تحليله لمعنى كلمة «لعب» في الحضارات المختلفة، إلى تقرير أن «اللعب» في معظم هذه الحضارات المختلفة لــه علاقة ما بالكفاح والنضال، وكذلك بلعب الحب «المحظور». وأن اللعب في أساسه هو القتال أو الخصومة التي تكبح الصداقة جماحها. وهذا ما يشجع الفضائل الاجتماعية كالفروسية والولاء والشجاعة والاندفاع لاحتلال مركز الصدارة في المهارة والمعرفة. وللفلسفة جذور في كثير من الأشياء كلعبة اللغز المقدس والشعر في الألعاب الاجتماعية مثل أغاني الاغاظة والسخرية بين الجنسين، كما أن الأساطير والشعر ماهي إلا لعب بالكلمات.

وكذلك يعتبر هويزنجا اللعب مطابقا للسحر، ومثال ذلك مايحدث في طقوس رقصات الحرب التي تؤدي إلى اعلان القرارات الالهية، أو مايحدث في التمثيل الصامت الذي يعبر عن تدخل الآلهة في شؤون البشر: كإنـزال المطر في وقت الجفاف، أو فيما يجري من طقوس للتأثير في خصوبة التربة، وربما ينبغي لنا بدلا من عبارة هويزنجا التي لا يرجى منها شيء والتي تقول بأن اللعب لا يمكن رده الى عبارات أخرى، وأن أي تفسير بيولوجي لايمكن أن يتناول كل مظاهره فلابدمن أن يكون في إمكاننا أن نترجم بعض اقتراحاته إلى صورة قابلة للاختبار فتأكيده مثلا على أن اللعب الاجتماعي ماهو إلا خصومة تكبح الصداقة جماحها يعد هاما في ضوء الملاحظات عن بعض أنواع اللعب عند الثدييات (انظر الفصل الثالث).

ولاشك في أن اقتراحه باعتبار المنافسة هي الأساس الأول الـذي تقوم عليـه المباريات صحيح في جانب منه، ولكنه قلما يلقى ضوءا على المسألة لأن المنافسة ذاتها يتم تعلمها من خلال السياق الاجتماعي، بل وربما يتم ذلك من خلال اللعب والمباريات نفسهـا. وربما يكـون تحليل المبـاريات المنـظمة، والألعـاب الرياضية مما يقع خارج نطاق موضوعنا هذا، إلا أننا سوف نناقش في الفصل التالي بعض الدراسات الجارية عن العلاقة بين المباريات والتعلم الاجتماعي.

الفصل الثامن

تأثير الفروق الفردية والاجتماعية على اللعب

يمكننا أن ندرس السلوك الإنساني عن طريق تقدير استجابات الأفراد لبعض خواص العالم الخارجي المنتظمة في تغيرها. فيمكننا مثلا أن نتحكم تجريبيا في تغيير نمط العمل، أو في نوع المثيرات الطبيعية الجارية وعددها وتوقيت حدوثها. كما يمكن كذلك أن نقارن بين جماعات من الناس تختلف في السن أو الجنس أو الذكاء، أو المركز الاجتماعي أو الاقتصادي، أو الخلفية الثقافية - (نقارن بينها) بالنسبة الى عنصر محدد من عناصر السلوك - وسنناقش في هذا الفصل ما وجد من علاقة بين متغيرات هذه «الفروق الفردية» وبين اللعب.

١ - لعب الأطفال الأذكياء والمتخلفين:

يختلف الأطفال كأفراد في أي سن في الكفاية والسرعة التي يتمكنون بها من انجاز أعمال معقدة، وخصوصا ما كان منها متضمنا استعمال اللغة أو الرموز، وكلما كان تقدير الأطفال مرتفعا في حل المشكلات المعقدة والألغاز بكافة أنواعها، وكلما اتسع مدى معلوماتهم ومحصولهم اللغوي بالمقارنة بأقرانهم في السن، ارتفعت درجتهم على اختبار «الذكاء» المكون من هذه العناصر. وقد اصطلح على أن أولئك الذين ينجحون في اجتياز كل الاختبارات التي يمكن أن يجتازها حوالي ثلثي أقرانهم في السن يحصلون على درجة ذكاء ١٠٠* (تسمى اصطلاحا «معامل الذكاء» Intelligents Quotient أو اختصارا I. Q.). ويكون مستوى ذكاء

(*) يفترض في هذه الحالة أن العمر العقلي لهؤلاء الأفراد (مستوى إجابتهم على الاختبار) يساوي عمرهم الزمني، ويستخدم في هذا الصدد معادلة بسيطة لاستخراج نسبة الذكاء التي تساوي العمر العقلي × العمر الزمني = ١٠٠. ويلاحظ أنه يتم تثبيت العمر الزمني عنده لمن هو أكبر سنا.

«الشخص العادي» حول هذه الدرجة بزيادة أو نقص خمس عشرة نقطة، أي أن أغلبية الأطفال ينطوون تحت هذه المجموعة، بينما توجد نسبة أقل من الأطفال تبتعد عن هذا المستوى العادي.

ولا يزال هناك خلاف حول اعتماد الدرجات المرتفعة، أو المنخفضة التي يحصل عليها الطفل في اختبارات الذكاء على تكوينه الوراثي، أو على مقدار ما أتيح له من فرص في الماضي لمعرفة العالم الذي يعيش فيه. ولكننا نعلم حق العلم أن كليهما هام. فما يصيب المخ من تلف خصوصا في وقت مبكر من العمر يؤدي إلى انخفاض القدرة على احراز درجات مرتفعة (في الاختبارات). ويميل أعضاء الأسرة الواحدة إلى الحصول على درجات متشابهة في اختبارات الذكاء، وكلما زادت صلة القرابة الوراثية زادت التقديرات قربا في معظم الأحيان. وفي نفس الوقت أظهرت دراسات عديدة أن فرص معرفة العالم والاتصال بالكبار المتعلمين وذوي المعرفة، ووجود الكتب في المنزل، وتنوع مصادر المعلومات المتاحة للطفل، والمركز الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتعليمي للوالدين، وكل ما يلازم هذه الأمور، يكون له علاقة برتبة الطفل في اختبارات الذكاء بالمقارنة مع أقرانه في نفس العمر (٦٧ ف ١٠ و ٣).

وقد قمنا لأغراض عملية بعزل النقيضين: فائقي الذكاء وشديدي الغباء، في دراسة خاصة فاتضحت لنا بعض الملاحظات حول لعبهم، وإن كانت غير كافية بأي حال من الأحوال.

إن أحسن دراسة معروفة عن الأطفال الموهوبين هي بحث ترمان Terman الشامل الذي استغرق أمدا طويلا، والذي أجرى في العشرينات (١٩٢٣)(*) في ولاية كاليفورنيا على أطفال تتراوح نسبة ذكائهم بين ١٤٠ و ٢٠٠ (٣٥٣). وظلت هذه المجموعة المنتقاة تحت المتابعة بعد أن ناهز أفرادها أواخر العقد

(*) وكان آخر تقرير نشره عن هذا البحث في سنة ١٩٥٩ مع أودن. ولكن من عيوب هذه الدراسة أنها كانت تعتبر التفوق في الذكاء مرادفا للعبقرية. انظر للمترجم: «الابداع في الفن والعلم» الفصل الثالث، العدد ٢٤ من عالم المعرفة. (ص ١١٢ - ١١٧).

الخامس من عمرهم. وكان البحث يتضمن تحصيلهم العقلي، وصحتهم البدنية، وتاريخهم المبكر، وخلفيات الأسرة، والشخصية، بالإضافة الى مسح لاهتماماتهم باللعب، وأنواع الألعاب التي كانوا يلعبونها أو يعرفون عنها شيئا. وكان هذا المسح يتم أساسا بواسطة استبانات وقوائم اختيارات، كانت تقارن نتائجهم فيها مع ما يؤخذ من نتائج مجموعة مختلطة تشتمل على أطفال في نفس عمرهم يتراوح ذكاؤهم من مستوى الأطفال الأغبياء إلى مستوى الأذكياء اللامعين، وان كانت الأغلبية من متوسطى الذكاء.

وقد وجدت عدة فروق بين لعب الأطفال الموهوبين ولعب أقرانهم في السن. فقد كانت ميول الأطفال الموهوبين للعب ـ كما هو متوقع ـ مشتملة على أوجه نشاط عقلية أكبر كثيرا إذا ما قورنت بالأنشطة البدنية، وبالتالي كان ميلهم أقل إلى الألعاب الصاخبة، وكان تفضيلهم أكثر قليلا للأنشطة الهادئة. وكان لعبهم أكثر شبها بلعب الأطفال الأكبر منهم سنا، كما يفضلون أن يكون أقرانهم في اللعب أكبر منهم قليلا. وأظهروا تفضيلا أقل وضوحا بالقياس إلى أقرانهم الأقل موهبة عند اختيار شريكهم في اللعب، وكذلك كانوا أقل تفضيلا لألعاب التنافس. وكان الأطفال الموهوبون يقضون شطرا أكبر من الوقت في اللعب مع غيرهم من الأطفال، ولكنهم كانوا يلعبون منفردين أكثر قليلا مما يفعل أطفال المجموعة الضابطة. كما كان من الشائع بين الأطفال الموهوبين، فيما بين سن الثانية والخامسة، أن يختاروا رفاقا متخيلين للعب معهم، ويعيشون في الخيال في بلاد بعيدة. وكانت بنيتهم وصحتهم الجسمية والعقلية، واستقرارهم العام، وتوافقهم الاجتماعي فوق المستوى المتوسط بشكل ملحوظ. وقد أوردت دراسات أخرى نتائج مماثلة عن الأطفال فائقي الذكاء (٢١٤). وأظهرت إحدى هذه الدراسات (٤٤) أن الأطفال الأذكياء يلعبون أكثر من الأطفال المتخلفين عقليا بما مقداره خمسون دقيقة يوميا، كما ينفقون حوالي ساعة أكثر من غيرهم في «الترويح العقلي» أي في: القراءة، ومطالعة الأطالس ودوائر المعارف، وما إليها بمحض اختيارهم.

وفي بعض الحالات قد يواجه بعض الأطفال فائقي الذكاء الذين ليس لهم أقران في نفس عمرهم العقلي صعوبات ذات طابع اجتماعي في اللعب. فهناك تقرير عن أحد الأولاد كانت نسبة ذكائه ١٨٧، أي قريبا من الدرجة القصوى (السقف) في أي اختبار من اختبارات الذكاء، لم يكن محبوبا من أقرانه في السن لأنه كان يصر على جعل الألعاب شديدة التعقيد، ولكن الأطفال الأكبر منه سنا لم يكونوا ليتقبلونه أيضا لأنهم يعتبرونه أصغر من أن يشاركهم في اللعب. ومع ذلك فقد وجد ترمان في عينة بحث أن الأطفال الموهوبين كانوا محبوبين من أقرانهم في السن كأطفال المجموعة الضابطة تماما. وعلى أي حال فإن لعب الأطفال الأذكياء يتميز، بوجه عام، بأنه أكثر تنوعا وتلونا (٢١٠)، وأكثر تحايلا ونضجا. ولم يكن الأطفال الأذكياء أقل نشاطا، بل بالأحرى أكثر نشاطا في اللعب وفي الأنشطة التي تقع خارج نطاق المنهج المدرسي من أقرانهم الذين هم أقرب إلى المستوى المتوسط.

وعلى النقيض من ذلك، فإن الأطفال المتخلفين عقليا يظهرون تجديدا أقل في أنشطة لعبهم، ويفضلون الألعاب الخالية من القواعد المعقدة، والألعاب التي يمارسها أطفال أصغر منهم سنا. فبنات سن العاشرة أو الحادية عشرة المتخلفات، على سبيل المثال،يستمررن في حبهن لألعاب «الكيكا» و «الاستغماية» و «اسقاط المنديل» و «المزارع في أرضه» مما يكون قد هجره الفتيات الذكيات في تلك السن نفسها لصالح أشياء أخرى مثل القراءة والرحلات سيرا على الأقدام والرقص والعزف على إحدى الآلات الموسيقية، والسفر (الرحلات). ويميل الأطفال المتخلفون إلى تفضيل الأنشطة الاجتماعية أكثر قليلا مما يفعل الأطفال الأذكياء (٢١١). فقد كان اختيار أطفال مصابين بنقص عقلي في الحادية عشرة من عمرهم لمواد البناء في لعبهم، أقل في الغالب من الأطفال الأسوياء في سن السابعة المساوين لهم في العمر العقلي. كما كان اختيارهم لدمى وألعاب تؤدي إلى مناشط بعينها محددة تماما، أكثر في الغالب مما يفعل الأطفال الأسوياء الأصغر منهم سنا(١٦٩).

وحين يختار الأطفال تلقائيا بوجه عام فإنهم يتجهون إلى المناشط التي تكون في حدود طاقتهم. وليس معنى هذا أن جميع الأطفال يختارون من اللعب أيسره مهما يكن، كما أوحى البعض بهذا أحيانا. بل على العكس، قد يفضل الأطفال، حتى للحصول على الحلوى، الطريق الأبعد أو الأصعب على الطريق الأسهل (٧١).

ومن الواضح أن القدرة العقلية ذات أهمية في اختيار الدمى والألعاب. ولكن الفرصة الملائمة، وما هو مسموح به اجتماعيا، تلعبان دورا كذلك في هذا الاختيار. فقد قرر كل من الأطفال الأذكياء والمتخلفين مثلا أنهم يكرهون اللعب بالعرايس، ويفضلون عليه العزف على البيانو. ويغلب على الأطفال المتخلفين الموجودين ضمن جماعة سوية من الأطفال أن يشعروا بالدونية في مكانتهم داخل هذه الجماعة. ويكون هناك احتمال أقل لاختيارهم للعب، أو كأصدقاء، أو كرفقاء في الطريق إلى المنزل. وقد أظهر عدد كبير من الدراسات المتنوعة وجود ارتباط محدد بين قدرة الطفل ومدى اختياره من أقرانه للمشاركة في اللعب ونشاطات أوقات الفراغ (٩٠). وهذاما يصدق أيضا على صغار الشمبانزي (انظر الفصل الثالث)، وما يتسق مع افتراض أن رفاق اللعب يتم تقدير قيمتهم ـ على الأقل بشكل جزئي ـ تبعا لما يوفرونه من اثارة واهتمام.

٢ ـ الفروق بين لعب البنين ولعب البنات:

إن الفروق في اللعب بين البنين والبنات في معظم المجتمعات ليست متوقعة فحسب، ولكنها مما يتم تشجيعه بشكل ايجابي كذلك، وقد لايسمح في ثقافتنا إلا لصغار الأولاد فقط، باللعب بعرائس أخواتهم من حين لآخر دون سخرية منهم أو اعتراض عليهم. بل إنهم قد يعطون في احيان قليلة عرائس خاصة بهم، وإن كان الذي يسمح به لهم عندئذ هو الدمى من الدببة، ونماذج الحيوانات المحشوة بالقش أو القطن. وإن كان الولد الذي يبدي استمتاعه في سن السابعة بالدببة المحشوة ويضعها في مهاد قد يعرض نفسه للسخرية إذا قام بذلك في أغلب الأحيان. ومما يشبه ذلك أن تستمتع البنات فعلا باللعب بنماذج مصغرة للسيارات والقطارات ،لكن قلما تقدم لهن هذه الأشياء كهدايا. ولاتشجع

الأكبر سنا بنوع خاص على القيام بالألعاب الخشنة وقد يوصفن «بالغلمنة» إذا لم يسايرن الأنشطة الهادئة الرقيقة الخالية من العدوان التي تتوقع منهن + أما الأولاد الذين يتجنبون الألعاب الخشنة، أو يفضلون القراءة أو العزف على البيانو فإنهم يتعرضون لمخاطر تسميتهم «بالمخنثين».

ومن المقرر تماما بحق أن هناك اختلافا شديدا بين نظم تربية الأولاد والبنات في المجتمع الغربي، ولكن من المقرر أيضا أن الأطفال كأفراد يتعرضون بدرجات مختلفة للاتجاهات الملائمة وطرق التدريب عليها (٢٧ ف ٧). وفي الثالثة من العمر يكون أبناء أمريكا الشمالية قد أظهروا بالفعل فروقا بين الجنسين في النزعة العدوانية التي كانوا يلعبون بها مع العرائس المصغرة. وفي الرابعة من العمر ينشغل الأولاد بدرجة أكبر في التهريج وغيره من الأنشطة التي تتطلب استعمال العضلات الكبيرة، بينما تميل البنات إلى ممارسة لعبة البيت أو ممارسة الرسم. وليست جميع الاختبارات المستخدمة على نفس الدرجة من الثبات. أو مرتبطة ارتباطا عاليا مع ملاحظة الاطفال اثناء اللعب. ونذكر من ذلك على سبيل المثال تفضيل صور الدمى على اللعب بها كمقياس للذكورة والانوثة على التوالي. وفي إحدى الدراسات الايثولوجية الحديثة التي أجريت على الأطفال الإنجليز في سن الثالثة، وجد كذلك أن الأولاد يقومون بلعب ـ الاقتتال أكثر كثيرا مما تفعل البنات. وكانت ممارستهم للضحك والقفز هنا وهناك علامات على أن مشاجراتهم هذه كانت ودية (٣٩٩).

وقد وجد في دراسة مبكرة أجريت على أطفال أكبر سنا أن معظم ألعاب الأطفال كان يمارسها كل من الأولاد والبنات (٢١١). وكان الفرق الأكبر بينهما يكمن في طريقة اللعب. فالأولاد كانوا بوجه عام أكثر خشونة وأكثر بذلا للجهد من البنات. وعلى الرغم من وجود فروق بين غير الناضجين جنسيا من البنين والبنات في نمو الوزن والطول، ومعدلات تفجر نموهم الجسمي فإن العلاقة المحددة لكل هذا الفرق في اللعب ليست واضحة على الإطلاق. وأظهرت دراسة حديثة عن دور البالغين من الأشخاص مزدوجي الجنس، وهم اولئك الذين يتميز

تكوينهم البنيوي بجهاز جنسي مزدوج بدرجات متفاوتة، كما يتضح ذلك من نموذج الكروماتين الجنسي ومن التكوين المورفولوجي للغدد الجنسية، ومن الهرمون الجنسي الذي يرجع إلى خصائص جنسية ثانوية ومن التركيب التناسلي الداخلي والخارجي)، إن الجنس الذي عين لهم عند الميلاد والدور الذي نشئوا عليه نتيجة لذلك كانا يحددان إلى درجة كبيرة الدور الجنسي الذي اضطلعوا به بنجاح، بل وحتى مافي مظهرهم من ذكورة أو أنوثة (٢٧ ف ٦). ومن المحتمل أن تؤدي زيادة التساهل نحو سلوك الأولاد العدواني الخشن أكثر من التساهل مع البنات (وهو أمر سائد في معظم المجتمعات) إلى تأثير على طريق كل منهم في اللعب على أن دور التدريب الاجتماعي قد يكون مقتصرا على تشكيل وتقوية الاختلافات بين البنين والبنات من حيث مقدار النشاط، حتى فيما قبل البلوغ، أكثر منه عاملا على خلق هذه الاختلافات.

وفي الدراسات التي أجريت في العشرينات كانت ألعاب التنافس محبوبة بين الأولاد بدرجة أكبر من البنات، وعلى الأخص الألعاب التي تنطوي على ممارسة المهارة العضلية، وعلى الرشاقة والقوة، مثل كرة القدم، والمصارعة، والملاكمة، والقتال بكرات الثلج، أو حالات اقتفاء الأثر. وكان ميل البنات أقل للمشاركة في الألعاب المنظمة، أو لممارسة الألعاب التي تتضمن الانصياع لقواعد متفق عليها. أما القيام بالزيارة والقراءة والكتابة والاغاظة وغيرها من الألعاب التي تنطوي على استعمال اللغة، فقد كانت شائعة بين البنات أكثر من الأولاد فيما بين سن الثامنة والخامسة عشرة (٢١١). والبنات بوجه عام أكثر مهارة في اللغة من الأولاد منذ سنوات عمرهن الباكرة في مجتمعنا، وهن يلجأن في حالة العدوان الى استعمال ألسنتهن بدلا من قبضاتهن.

ومن الممكن أن يكون ما يتمتع به الأولاد من حرية أكبر في التجوال بعيدا عن المنزل ـ على عكس ما تختص به البنات من خضوع للمراقبة الدقيقة ـ هو الذي يعين على تجمع الأولاد معا بينما يجعل البنات أقل اعتمادا على قريناتهن. وقد أظهرت دراسة أجريت في جنوب غربي المحيط الهادي أن هناك اختلافا شديدا في

معاملة الأولاد والبنات على التوالي منذ وقت الفطام فصاعدا (٢٧ ف ٨). إذ كان الأولاد يبعدون إلى القرية ويلعبون في شكل جماعات من أقرانهم في السن تحت رقابة شاملة في ظل الكبار من أهل القرية. أما البنات فكن يبقين في البيت بجوار إحدى النسوة من كبار السن. كذلك نجد أن البنات في أوروبا، وفي أمريكا لايسمح لهن إلا بقدر أقل من حرية الحركة، ويتم الإشراف عليهن عن قرب، ويحتفظ بهن على مقربة من المنزل في معظم الأحيان أكثر من الأولاد، وإن كان هذا قد بدأ يتغير تدريجيا. وفي بحث حديث (٣٠٨) عن الألعاب التي يلعبها الأمريكيون من الأولاد والبنات على التوالي، تبين أنه بينما تستمر البنات في ممارسة الألعاب التي تعتبر من الناحية التقليدية ألعابا «أنثوية» لم تعد ألعاب أخرى تعد نمطيا ألعابا «رجولية» كالبيسبول وكرة السلة، تفرق بين الجنسين. فالبنات كذلك (بين سن السادسة والثالثة عشرة) يلعبن هذه الألعاب أيضا. وقد أظهرت دراسات أقدم من هذه أنه إذا كانت هناك أي فروق، فيكون ذلك في تنوع أكبر في لعب الأولاد إذا قورنت بلعب البنات. وقد بينت الدراسة في الستينات تنوعا أكبر بكثير في الأنشطة التي أصبحت تشترك فيها البنات. ولقد تغيرت الفروق بين لعب الأولاد والبنات إلى حد ما في غضون السنوات الأربعين الأخيرة.

٣ ـ تأثير المثيرات الاجتماعية والعقلية المبكرة على اللعب:

إن مسألة تأثير الخبرات التي تحدث دائما في الطفولة ومدى هذا التأثير على السلوك في المستقبل قد بحثنا في مجالات عديدة ولدى مختلف الأنواع (انظر الفصل الثالث). ومما يجعل عملية الوصول إلى تعميمات حول هذه المسألة أمرا صعبا أن النتائج تتأثر (٣٥٧) بنوع هذه الخبرات وشدتها وتكرارها والأعمار التي تحدث فيها، وكذلك الاعمار التي يتم فيها قياس السلوك، وبالفروق الوراثية للسلالات وكذلك الفروق في الأنواع. ومن دراسات أطفال البشر غالبا ما يأتينا البرهان، بل أكثر البراهين ثقة، من الدراسات التي تقارن بين الأطفال العاديين، والأطفال الذين حرموا والديهم بالموت أو بالهجر أو بالمرض، وتمت تربيتهم في مؤسسات.

ووجدت كل الدراسات المبكرة تقريبا أن لدى أطفال المؤسسات عجزا شديدا في الذكاء، والمهارات الاجتماعية، وفي النمو اللغوي إذا ما قورنوا بالأطفال الذين ربوا في بيوت ذويهم (٤٣). وقد أوردت التقارير عن أطفال المؤسسات أنهم يكونون متبلدي المشاعر وغير مكترثين بما يدور حولهم ،ويمارسون اللعب بنسبة أقل كثيرا مما يفعل الأطفال العاديون. وحين يحدث أن يلعبوا يكون لعبهم متميزا بعدم النضج، وبالنمطية، وخاليا من الابداع. وكانت النظرة الحديثة على المستوى العالمي ترجع ذلك إلى فقدان الأمومة، وفقدان حب الأم. وقد انتقدت الدراسات المبكرة في هذا المجال على أسس منهجية. (٢٦٧). ومع ذلك فإن هذه الآراء المتحيزة للناحية الانفعالية كان لها تأثير ممتاز في أن بعض الحالات التي تندرج بالفعل تحت الحرمان الأموي (٧٥، ٣٨٩) قد بدأت تلقى اهتماما عاما باصلاحها. ومن بين حالات الحرمان نقص الدمى لدى الطفل، وحاجته إلى فرصة لأن تستثار عنده المناحي الاجتماعية أو العقلية، وباقتصار الاتصال على فترات مع عدد من مختلف الأشخاص المشتغلين برعايتهم، ووجود فرصة ضئيلة للأطفال لكي يتعلقوا على الدوام بأي شخص من هؤلاء. وكان الطراز القديم من المؤسسات يضم عددا قليلا نسبيا من الموظفين الذين يتغيرون كثيرا، والذين لاتترك لهم واجباتهم العائلية الكثيرة إلا القليل من الوقت، أو لاتترك لهم وقتا على الاطلاق للتحدث أو اللعب مع الأطفال كل على حدة. وقد منعتهم الاحتياطات الصحية من حمل الأطفال الصغار وتدليلهم، كما أن نقص الاعتمادات المالية غالبا ما يؤدي إلى استحالة توفير الكثير في طريقة اعداد التجهيزات. كذلك فإن خبرات الأطفال قبل أن تدركهم الرعاية، والتي يمكن أن تتضمن القسوة والإهمال وسوء التغذية، والمغالاة في الدقة أو النظام المتناقض وبوجه عام البيئة المجدبة، أو أي مزيج من هذه الخبرات يؤدي إلى ظهور مصادر أخرى للفروق بين هؤلاء الأطفال، والأطفال الذين تتم تنشئتهم بطريقة سوية. ومن المحتمل كذلك أن يوجد بين هؤلاء الأطفال الموجودين تحت الرعاية في المؤسسات نسبة كبيرة من الأطفال الذين ينحدرون من أسر مصابة بضعف وراثي في تكوينهم الجبلي.

وقد دارت الأسئلة الرئيسة حول ماهية العوامل المسؤولة بالدرجة الأولى عن تحديد التأثيرات المضادة، وما إذا كان من الضروري أن تكون دائمة التـأثير. فمثلا: هل عدم وجود اللعب التلقائي في حالات مقارنة، والاهتزاز النمطي، ونقص القدرة على التجديد والابداع التي ذكرت عن بعض الأطفال المحرومين. هل يرجع كل ذلك، إلى نقص الاستثارة لديهم أم إلى شعورهم بالحسرة والكآبة، أم لأنه كان من المتعذر عليهم اكتساب دوافع وجدانية واجتماعية قوية، حتى ولو كان لديهم حوافز قليلة لـلاستكشاف واللعب والتعلم؟ وهـل يمكن للتدريب اللاحق أن يرفعهم إلى المستوى العادي من التحصيل حتى بعد تعرضهم للحرمان فترات طويلة منذ وقت مبكر؟

ولقد أكدت الدراسات الحديثة على عدم وجود فرصة للتعرض للمثيرات. ومما تمثلت فيه حالات الحرمان الحسي في المؤسسات وجـود جدران ذات لـون أبيض، والحجرات الهادئة الصحية، وعدم وجود الدمى أو الكبار الذين يلعبون مع الأطفال، ووجود حد أدنى لحمل الطفل، كان نموذجا تتبعه معظم المؤسسات القديمة التي تعنى بصغار الأطفال الرضع. وهذا ما يمكن أن يوضح بسهولة فتور همة هؤلاء الأطفال وبلادتهم، وتخلفهم رغم أنهم يحظون بعناية صحية تامة. وقد وجدت إحدى الدراسات الحديثة التي قارنت أطفال إحدى المؤسسات بأطفال من نفس عمرهم يعيشون مع عائلاتهم (٢٩٢) فروقا عديدة في مقدار التنبيـه الذي يتلقاه كل من المجموعتين. فطفل المؤسسة لايستطيع أن يـرى إلا مهده ويديه ودميته وطفلا آخربجواره ولا يستطيع تغيير هذا المنظر إلا في حدود ضيقة متحركة في مهده. أما الأطفال الرضع في بيوت ذويهم فكانوا يحملون في أكـثر الأحيان، ويحتضنون مرارا وتكرارا، ويكثر توجيه الكلام إليهم. بينما نجد أن الكبار في المؤسسة كانوا يحاولون ألا يحدثوا إلا أقل ضجة ممكنة، كما أن الأطفال لم يكونوا يبكون أو يناغون كثيرا. ورغم أن أطفال المؤسسات كانوا في سن المشي إلا أنهم قلما كانوا يتركون غـرفتهم أو يسيرون دون ركـوب العربـة، أو يخرجـون للنزهة، وهذه كلها من الأمور التي تشكل جزءا عاديا من حياة الأطفال الذين

يعيشون في بيوت ذويهم الخاصة.

وكان أعظم الفروق بين الأطفال الذين ينشأون في المؤسسة حين يقارنون بأولئك الذين يعيشون في بيوت ذويهم يتمثل في ارتقاء اللغة والمهارات الاجتماعية، بينما أقل هذه الفروق كان في النمو الحركي. وهذا ما يوجد عادة في ذلك النوع من الدراسات (١١١)، فأطفال المؤسسة الرضع كانوا لايغمغمون بأفواههم إلا قليلا، ولا يفضلون دمية على أخرى إلا في أقل الأحوال. ولايمارسون إلا أقل قدر من الاستكشاف واللعب. وقد بدأوا اللعب بأيديهم في الوقت المعتاد، ولكن هذا لم يعقبه تحسين وتطوير لهذه الأنشطة كما هو الحال مع الأطفال العاديين. أما الأطفال الذين ألحقوا بعد المؤسسة ببيوت الرعاية للتبني (Foster Homes) فقد أظهروا تحسنا عظيما. وقد وجدت في دراسة أخرى كذلك ضروب من التحسن في كل أنواع المهارات حين نقل الأطفال في مرحلة المشي إلى حضانة نهارية تتميز بأنها نسبيا أكثر استثارة لهم، وذلك بعد أن قضوا العام الأول من عمرهم في بيئة شديدة التقييد في غرفة الأطفال بإحدى المؤسسات البدائية إلى حد ما، مما أدى إلى إصابتهم بالتخلف العقلي (٨٩). ويبدو أن الخبرات الإضافية حتى ولو لفترات قصيرة نسبيا، تؤدي إلى تحسن في درجات اختبارات الذكاء، بالنسبة للأطفال المحرومين (٣١٤).

إن الفروق في مقدار الاستثارة في البيئة بين أطفال المؤسسات وأطفال البيوت يمكن أن توجد حتى حينما تكون المؤسسة حديثة ومستنيرة. فأطفال الشهر الثالث من العمر الذين كانوا يعيشون مع أسرهم، كان ذووهم في أغلب الأحيان يكلمونهم خمس مرات، ويطعمونهم أربع مرات، ويلاعبونهم سبع مرات، وينقلونهم من مهادهم مرتين، ويحملونهم في أكثر الأوقات، كما كان لدى هؤلاء الاطفال كذلك العديد من الدمى المختلفة، بينما كان لدى أطفال المؤسسة البالغين نفس العمر دمية واحدة مربوطة في مهد كل منهم (٢٩٨). ومن الواضح أن أطفال المؤسسات هؤلاء كانوا يلعبون في الغالب بأيديهم بشكل تلقائي بقدر ما كان أطفال البيت يلعبون بالدمى، ويعالجون يدويا الأشياء التي كانت تعطى

هم. كما كانت «استجاباتهم الاجتماعية» نحو القائم بالتجربة في الواقع أوضح من استجابة أطفال البيت. وليس من الممكن القول بناء على هذه الشواهد ما إذا كانت هذه الاستجابة الاجتماعية لأنهم لم يكونوا بعد قد تعلموا التمييز بين الوجوه المألوفة والوجوه الغريبة، في حين أن أطفال البيوت قد تعلموا ذلك التمييز، أو لأنهم استجابوا بايجابية أكثر بسبب حرمانهم الاجتماعي الكبير في الماضي. فكل ما ظهر هو الاختلاف في الاستجابة الاجتماعية.

وتبين الدراسات المقارنة بوجه عام أن الأطفال الآتين من مؤسسات دور الرعاية، التي تشجع على الاستجابة للمثيرات، يحصلون في جميع أنواع الاختبارات على درجات أعلى من الأطفال الآتين من بيوت يملؤها الحرمان (٢٦٣ ف ٦). ولاننسى ما تتضمنه ظروف هذه المؤسسات من القدر الذي يمكن أن يصل اليه الكبار من عناية بتعليمهم ولعبهم وما يمنحونهم إياه من انتباه. كما تتضمن أيضا مدى تنوع الدمى والمواد المتاحة للعب. فالاستطلاع واللعب يتزايدان في البيئات المثيرة.

وليس من المحتمل أن يكون التنبيه الحسي كما يتمثل في رؤية وتناول الدمى، واستكشاف الأشياء، وسماع الأصوات هو الجزء الهام الوحيد الذي تتألف منه العناية الأموية. ولقد درست عناية عدد كبير من الناس المختلفين بالطفل بدلا من عناية شخص واحد بمفرده به، باعتبارها عاملا محتملا يسبب الفروق السابقة (٢٩٩). فقد قامت إحدى الباحثات لمدة شهرين برعاية ثمانية أطفال من بين ستة عشر طفلا في الشهر السادس من عمرهم ينتمون لإحدى المؤسسات «رعاية أموية»، فكانت خلال هذه المدة تؤدي لهم بمفردها كل جوانب الرعاية من تغذية واغتسال وتغيير لملابسهم الداخلية واللعب معهم، بينما استمر بقية الأطفال الثمانية الآخرين في ظل نظامهم العادي الذي تجرى فيه رعايتهم بطريقة روتينية بواسطة عدد من الحاضنات في أوقات مختلفة. وكانت الاستجابة الاجتماعية لأطفال المجموعة التي أجريت عليها التجربة (*) أكبر كثيرامن استجابة أطفال

(*) تسمى اصطلاحا بالمجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة التي لاتتعرض لمتغيرات التجربة.

المجموعة الضابطة بعد مضي شهرين على الرغم من أنهم حين بدأوا قبل التجربة كانوا أدنى من المستوى المطلوب في الاختبارات.

ومع ذلك ففي المستعمرات اليهودية الجماعية المعروفة باسم «الكيبوتزات Kibbutzim» (*) تتم العناية بأطفال كل فرد في حضانة عامة يقوم بها عدة حاضنات دون أن ينتج عن ذلك تأثيرات مرضية في اختبارات مرحلة المراهقة (٢٩٤). وقد تكون هناك عدة أسباب لمثل هذا التفاوت. فالمركز الاجتماعي للكبار القائمين بالرعاية واتجاهاتهم وبالتالي جزئيات سلوكهم نحوالأطفال يمكن أن تكون أفضل اذا كانت الحضانة المشتركة هي المعيار الاجتماعي الذي يتقبله الجميع. ومن المتوقع أن يؤدي ذلك الى نتائج أفضل مما لو كانت نظرة المجتمع الى الرعاية الجماعية على أنها «أسوأ حال»، مهما فعل الكبار لرعاية الأطفال ما دام هؤلاء الاخيرون موضوعا للعطف، ومستحقين للاحسان. ورغم أن الامهات في الكيبوتزات لايرين أطفالهن الا لفترات قصيرة نسبيا فحسب، ولا يقمن بأي واجب من واجبات رعايتهم، إلا أن رؤيتهن لهم تكون بانتظام، كما أن هيئة الكيبوتز لاتتغير عادة. . . وما إلى ذلك من عوامل مشابهة.

وقد أكد بعض الباحثين منذ وقت مبكر على ما تتميز به الرعاية بالمؤسسات من افتقار إلى احتضان الطفل والالتصاق البدني به باعتباره عاملا رئيسا يحدد النمو الاجتماعي. وقد انتقد هذا بشدة فيما بعد نظرا لنقص الأدلة عليه، ولكن منذ وجد هارلو (Harlow) أن صغار القردة تحتاج إلى الالتصاق بشيء ناعم (انظر

(*) الكيبوتزات، مستعمرات تقوم بالانتاج والحرب في نفس الوقت. وقد أنشأها اليهود لتثبيت أقدامهم في أرض فلسطين الذين احتلوهاوانتزعوهامن أهلها بدون وجه حق. وهناك دراسة عربية ممتازة عن الاثار السلبية للرعاية الجماعية بالكيبوتز والتي تظهر في شخصية الأطفال حين يكبرون، حيث أثبت الباحث أنها هي المسؤولة عن الروح العدوانية التي تسود الشباب اليهودي ضد العرب. وهو أمر مقصود ومخطط له بالطبع.

انظر: قدري حفني: الشخصية الاسرائيلية، مركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام ـ القاهرة. [المترجم]

الفصل الثالث) أصبح من الممكن إعادة النظر في الأمر.

وهناك تكوينات بعينها، من الأصوات والمناظر والروائح واللمسات والمذاقات المألوفة المتكررة والمعادة دون أي تغير، تجعل من الممكن لأم معينة أن تستثير، أو تساعد على تنظيم مدركات الطفل الحسية الآخذة في الارتقاء، أو ربما تؤدي إلى التقليل من الخوف والاستثارة عند الطفل، وبذلك يحافظ على نظامه ـ الذي ما زال تكوينه ضعيفا ـ في مستوى أكثر تعادلا. فصغار الشمبانزي (كما ذكرنا في الفصل الثالث) تلتصق حينما تكون خائفة بغيرها من قردة الشمبانزي، أو بمن تألفهم من الأشخاص، ويجعلها هذا الالتصاق تكف عن إظهار علامات التوتر والخوف، أو تقلل منها على أي حال (٢٣٩).

ومن المحتمل كذلك أن يكون الالتصاق البدني الذي يؤدي إلى خفض التوتر عاملا ذا أثر في ارتباط الطفل البشري بأمه. ومع ذلك فإن لعب الالتصاق بين الطفل البشري وأمه يحدث بشكل شبه مؤكد حينما لايكون الطفل الرضيع خائفا. كذلك فإن الالتصاق يستثير الرضيع بدلا من تهدئته. ويختلف نوع الالتصاق اختلافا تاما في الحالتين السابقتين فالطفل البشري الخائف سيستجيب، حين تحيطه أمه بالكامل بذراعيها وتشده إليها، بأن يستكين هو بين يديها بقدر ما يستطيع من قوة. بينما نجد أن الأطفال في اللعب يهربون من مثل هذا الاحتضان. ولكنهم يحاولون حك أنوفهم بوجه الأم، والتمسح بها والقفز حولها من أعلى إلى أسفل والتسلق على كل جسمها وما إلى ذلك. وقد وصف مثل هذا النوع من اللعب حين وجد عند القردة على أنه نوع من الاستكشاف. ويقوم أطفال البشر أيضا باستكشاف جسم أمهاتهم فعلا، إلا أن ما يقومون به من حركات القفز إلى أعلى والى أسفل والتسلق على جسمها، والتمسح بها تختلف فيما يظهر على الطفل من شعور بالأمن والثقة، في حين تميل حركات الاستكشاف لأن تكون أكثر مدعاة للشك والعشوائية، إذ تبدو أقرب شبها باستحواذ الطفل على ما يملكه أو تأكيد سيطرته عليه أو اثبات أي منها بقدر مافيها من استمتاع بالاهتزازات الجسمية اللطيفة التي يسببها ذلك. وتبدو مثل هذه الاهتزازات

الجسمية اللطيفة مثلها مثل أي مثير لطيف يتزايد أثره، كما لو كانت عملية اثابة أو حصول على مكافأة. وقد بين أحد التقارير عن دراسة أجريت في الاتحاد السوفيتي (١٩٣) أن الابتسام للأطفال الرضع والتحدث إليهم وغير ذلك من أشكال الاستثارة قد تكون أكثر أهمية من التغذية والعناية التي تقوم بها الحاضنات في تعلق الصغار بهن. وهذا ما يماثل النتائج التي وجدت في دراسة عن جراء الكلاب (انظر الفصل الثالث)، ويبدو مما لاشك فيه أن الأشكال اللطيفة من التنبيه تكون ذات أهمية في تنمية (الروابط) الاجتماعية.

ولم تتضح بعد الأهمية النسبية لعوامل الألفة والاتصال البدني والرضعة والتغذية، وازالة المضايقات مما يقلل من التهيج، والتواصل الذي يؤدي إلى التنبيه: مثل أصوات الزقزقة واجتذاب نظر الطفل، ولمس الطفل والتحدث إليه واللعب معه، وكذلك تكرار هذه الأعمال وتوقيتها، لم تتضح بعد أهمية كل ذلك في تعلق الطفل بأمه. لقد أصبحنا نعرف الآن الكثير عن المؤشرات المتاحة بالفعل للطفل في مختلف أنماط التفاعل مع الكبار، وكيف تؤثر هذه الأشياء على مخزون الطفل من الاستجابات المتعلمة أو الفطرية. ولكننا ما زلنا بحاجة إلى المزيد من البحث المفصل قبل أن نتمكن من تقدير تأثيراتها النسبية. وقد يسهم اللعب مع الطفل في تقوية ارتباطه بأمه بتهيئته لايجاد موقف اجتماعي، أو باثارته لانتباه الطفل وميله للاستكشاف، عن طريق الاستثارة. وفي أي الحالات، يبدو أنه يؤدي إلى أن يقوم الطفل بقدر أكبر من اللعب.

وعلى العكس فإن الحوافز الاجتماعية ذات أهمية بالنسبة للتعلم عند صغار الأطفال (٣٤٢)، ويحتمل أن تكون كذلك بالنسبة للعب. وكثيرا ما افترض أن هذه الحوافز مشتقة من مجرد تعلق الطفل بأمه أو ببديلتها. ويسهل تفسير ذلك بناء على نظرية التعلم على أساس المبدأ القائل بأن الاستجابات التي يتم تعلمها من مجموعة المثيرات ستعمم على مثيرات أخرى بمقدار تشابهها أو ارتباطها مع المجموعة الأصلية من المثيرات. وكان من المعتقد أيضا أن الأطفال الذين لم يصبحوا متعلقين بأمهاتهم، أو بمن يرعاهم من الكبار إبان طفولتهم سيعجزون

عن تكوين ارتباطات دائمة مع أقرانهم في المستقبل (٤٣). ومن المألوف في معظم الأحوال أن نجد الأسرة المحطمة تكمن خلف أولئك الأفراد الذين يتسمون بالاضطرابات الانفعالية وبالضحالة في عواطفهم أكثر من وجودها عند أقرانهم الأسعد حظا. ولكن يوجد أيضا من الظروف مايعمل في الاتجاه المعاكس. ذلك أن بعض الأطفال الذين أصيبوا بحرمان شديد قد يظهر نوعا من الصداقة المتقلبة المبالغ فيها، والتي لاتدوم طويلا نحو أي شخص غريب يقابلونه من الكبار، ويسير معها جنبا إلى جنب نوع من الاهتمام بالأشياء بلا تمييز لايدوم طويلا هو أيضا. فنجدهم في صالة اللعب يلتقطون كل دمية ليعودوا ويلقون بها في اللحظة التالية من أجل تناول شيء آخر دون أن يستقر لهم قرار مطلق على القيام بأي نوع من اللعب الاجتماعي المتتابع البناء بشكل فردي أو تعاوني. وتعتبر هذه حالات متطرفة وربما لاتمثل إلا ردود أفعال الأطفال المصابين بعدم ثبات في التكوين الجبلي أو المصابين بنوع معين من التلف المخي الذي لايكون بالضرورة ظاهرا، أو عندما تكون الظروف المعاكسة مازالت موجودة في الواقع، حيث يكون الأطفال غير سعداء أو يعانون من حيرة بالغة.

وبناء على ما يراه هارلو، فإن بقاء صغار القردة مع غيرها من الصغار لايقل أهمية عن وجودها مع أمهاتها بالنسبة للاستجابات الاجتماعية التي تبديها نحو بعضها البعض (انظر الفصل الثالث). أما فيما يمكن أن يتعلق بالأطفال الآدميين، فهناك تقرير واحد عن أطفال محرومين ظلوا معا في بيئة كان القائمون على رعايتهم فيها يتغيرون بصفة مستمرة، فكون الأطفال صلات قوية دائمة فيما بينهم (١٢٢).

وسواء كان من المحتمل من حيث المبدأ أن «نعكس» خبرات الطفولة أو نمحوها تماما، فإن هذا الأمر موضع جدل. ويجب أن تعتمد الإجابة اعتمادا نهائيا على نتائج البحوث حول التدابير الفيزيقية والفسيولوجية المفصلة التي تتوقف عليها الذاكرة بعيدة الأمد. فإذا كانت التغيرات الكيمائية في المخ، كما يبدو محتملا، هي المعنية بالتأثيرات بعيدة الأمد (١٣٠، ٢٠٥)، فربما يمكن لهذه

التـأثيـرات أن تـظل مخفيـة، بعيـدة المنـال، ضعيفـة مفككـة. وربما لايمكن استحضارها بأي حال بخبرات مختصرة. ومع ذلك، فهناك فروق فيما يكون للخبرات من تأثيرات على العقول الناضجة وغير الناضجة كل على حدة. ومن الناحية التطبيقية فإن السؤال يعود ليدور حول التأثيرات التي يمكن قياسها، والتي يمكن أن تحدثها خبرة ما في السلوك، وما إذا كانت مثل هذه التأثيرات تظل قابلة للقياس، وإلى متى تظل كذلك وتحت أي الشـروط. ويمكن لنا من الشـواهد المتـوفرة عن التـأثيرات العكسيـة على السلوك القـابل للقيـاس عند الأطفـال المحرومين من الاستثارة الاجتماعية والعقلية أن نجد كل دليل على أن الرعاية اللاحقة التي يحاط بها الفرد قبل سن البلوغ وتعوضه عن ذلك الحرمان، يمكن أن يكون أثرها ناجحا إلى حد مدهش. وهذا أمر هام حتى ولو كان مجرد انعكاس للوضع الخام الذي توجد عليه مقاييسنا السلوكية الحالية.

٤ ـ بعض تأثيرات الاتجاهات الوالدية على اللعب:

على الرغم من تعدد وتعقد العوامل التي تتضمن علاقة أساليب التنشئة بسلوك الأطفال في المستقبل، إلا أن هناك عددا من النتائج ذات الدلالة التي تتعلق بلعب الأطفال. وبوجه عام فإن هذا النوع من الدراسات تستخدم مقاييس التقديـر المفصلة للممارسات والاتجاهات الوالدية لدى جمهور معين من الناس التي تطبق عن طريق إجراء الاستبارات (*) الفردية مع الوالدين. وترتبط هذه التقديرات لدى الوالدين بتقديرات سلوك الأطفال في المواقف المتنوعـة التي وضعت على أساس من الملاحظات والاختبارات والتقارير.

وتنعكس الفروق في اتجاهات الأسر وممارستها على مقدار نشاط الأطفال ومدى التجديد أو الاصالة في لعبهم في مضمـونه الاجتمـاعي (١٥، ١٦، ٣٢٥).

(*) نفضل هنا استخدام كلمة استبار لكلمة interview على الاستخدام الشائع لها (المقابلة الشخصية). لدلالة هذه الكلمة العربية على المعنى المقصود سيكولوجيا حتى أنها لتفضل الكلمة الانجليزية في هذا الصدد. (المترجم)

فالبيوت التي يطلق عليها بيوت «متسامحة» لأن الوالدين كانا يتشاوران معا في القرارات، ويشرحان أسباب فرض قواعد للسلوك لأطفالهما، ويحاولان تجنب التعسف في نفس الوقت الذي يقومان فيه بتوفير الرقابة الكافية عليهم، مثل هذه البيوت أنجبت أطفالا يتميزون بالانطلاق الكبير في الناحية الاجتماعية «سواء في اتجاه الصداقة أو العداوة»، كما يتميزون في لعبهم وفي سلوكهم العام بالفضول والاصالة أو التجديد والانشاء. أما البيوت المستبدة التي تؤكد على فرض قيود محددة قاطعة على سلوك أطفالها دون أن يكون هناك قدر كبير من التشاور بين الوالدين وأطفالهما مع توقع الطاعة العمياء إلى حد كبير من جانب الأطفال، مثل هذه البيوت كانت تميل للحصول على أطفال هادئين مسالمين منصاعين ومحدودي الفضول أو الاصالة أو التجديد أو التخيل. وقد وجد أن المبالغة في التسامح وفي الحماية، والميل إلى تدليل الأطفال بتصغيرهم كانت مقترنة بخوف هؤلاء الأطفال من المجازفات الجسمية، وبنقص المهارات البدنية لديهم.

وربما كان نوع موقف اللعب الذي يتم قياس السلوك فيه هاما. فقد أظهرت إحدى الدراسات مثلا أن أطفال مدرسة الحضانة الذين ألفوا في بيوتهم أن تعاقبهم أمهاتهم كثيرا، كانوا أقل عدوانا على الآخرين أثناء اللعب الحرمن الأطفال الذين لم يألفوا إلا ضربا من العقاب الخفيف نسبيا (٣٢٤). وفي إحدى الدراسات التي تربط بين العدوان، الذي يظهر في لعب الدمى من ناحية، ومقدار العقاب والاحباط الذي يلاقيه أطفال مدرسة الحضانة في بيوتهم من ناحية أخرى، وجد أن أولئك الأطفال الذين كانوا يصفعون أو يزجرون أو يعزلون أكثر من غيرهم ولايتاح لهم في بيوتهم الحصول إلا على القليل من طلباتهم، كانوا أشد عدوانا في لعبهم بالدمى من الأطفال الذين واجهوا في بيوتهم قدرا أقل من العقاب والاحباط (١٦٧). ولايعد العدوان على الدمى مماثلا لضرب طفل آخر. ويحدث مقدار قلق الوالدين وكذلك مقدار الدفء في تعاملهم مع أطفالهم اختلافا كبيرا، أيا ما كان أسلوب التربية الذي يتبعونه.

ويؤثر وجود الوالد الذي يتخذه الطفل «نموذجا» له، أو عدم وجوده على لعبه،

(انظر الفصل السادس). فالأولاد الذين كان آباؤهم غائبين عن البيت كانوا يمارسون لعبهم بشكل أقل عدوانا من أولئك الذين كان آباؤهم موجودين. فقد كان لعبهم أقرب ما يكون إلى لعب البنات. بينما لم يتأثر لعب البنات من الناحية الأخرى بغياب الأب (٣٢٥). وربما لم يكن من الضروري أن نؤكد على ما تحدثه عادة اتجاهات الوالدين وممارساتهم من تأثيرات واضحة على أطفالهم، ومع ذلك فمن المثير للاهتمام أن نجد حتى أطفال سن ماقبل المدرسة، الذين تشجعهم أمهاتهم في محاولاتهم لتحقيق النجاح، يختارون للعبهم، بشكل تلقائي في أغلب الأحيان، تلك الأنشطة التي يمكن القول بأن انجازها مسألة هامة مثل الرسم بالزيت وصنع نماذج من الصلصال أو القراءة (٧٩).

وقد لوحظ كذلك أن لحضور أو لغياب الكبار المتكرر تأثيره على اللعب، وخصوصا في اتجاه السماح بتزايد العدوان في مجال لايسبب ضررا ذا بال كاللعب بالعرائس (٢١٥، ٣٢٨)، وذلك حين يسمح الكبار بهذا. وقد أظهرت ملاحظة الأمهات اللائي كن يلعبن مع أطفالهن الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة أن التدخل المباشر والإشراف على لعب الطفل وانتقاده كان متعلقا من ناحية الطفل بعدم التعاون أو كفه عن اللعب. ونميل إلى تعميم هذا على اتجاه الطفل نحو لعبه اللاحق مع أحد الكبار «المحايدين» (٤٠).

٥ ـ الألعاب ومعايير تنشئة الطفل:

تمت حديثا محاولة للربط بين ممارسات تنشئة الطفل في مختلف الثقافات وبين الألعاب الأكثر شيوعا في كل منها (٣٠٥). وقورنت تقارير عن الألعاب في عدد من القبائل (البدائية) بنتائج الدراسات التي تقدر مدى قسوة أو تساهل هذه القبائل في معاملة صغارها في أمور مثل التدريب على عادات النظافة والطاعة وتحمل المسؤوليةوما شابه ذلك. ولهذا الغرض قسمت الألعاب إلى ثلاث فئات رئيسة ينقسم كل منها بدوره إلى عدد من الفئات الفرعية. وتشكل ألعاب المهارة البدنية أحد الأقسام الكبرى. وينتمي إلى هذا القسم مسابقات الجري

(الماراثون) وألعاب الطوق والعمود. أما ألعـاب الخطط الحـربية التي تتضمن المهارة في القيام باختيارات منطقية بين عدة بدائل مثلمايحدث في لعبة الشطرنج أو البوكر فتشكل القسم الثاني. أماالقسم الثالث فيشتمل على ألعاب الحظ مثل: ألعاب النرد والمقامرة وما شابهها. وقد أظهرت عملية مسح لتوزيع الألعاب في عدد من المجتمعات نوعا من العلاقة بين الألعاب البدنيـة والعوامل البيئية مثل المناخ ودرجة الحرارة والغذاء (٣٠٤) . ومع ذلك فإن المؤلفين قد اقترحوا أيضا أن معظم الألعاب ما هي إلا محاكاة لمناشط المجتمع الرئيسة، فألعـاب الخطط الحـربية مثـلا ما هي إلا اصـطناع للحـرب والنزال. وهي تحـدث أساسـا في المجتمعات ذات البناء السياسي والاجتماعي المعقد. أما ألعاب الحظ فتظاهرها الممارسات الدينية مثل التكهن والاعتقاد في السحر، أو التدخل الخارق للطبيعة في شؤون البشر.

وقد وجدت عدة علاقات ذات دلالة إحصائية بـين نوع اللعبـة التي تشيع ممارستها والتقديرات التي نقيم بها ممارسات تنشئة الطفل. فوجد أن ألعاب المهارة البدنية تشيع في المجتمعات التي تؤكـد على الانجـاز والنجاح بـاعتبارهمـا أكثر الأهـداف أهمية بـالنسبة لـلأطفال، بينـما تمارس ألعـاب الخـطط الحـربيـة في المجتمعات التي يحتل تدريبها لأطفالها على النظافة والطاعة والاستقلالية درجة عالية من اهتمامها، وتستخدم العقوبات الصارمة كرادع، والعواطف كنوع من المكافأة أو الاثابة. وكانت ألعاب الحظ تجرى في المجتمعات التي تكافىء الصغار على سلوكهم مسلك الكبار وتحملهم مسؤولياتهم: أي المجتمعات الفقيرة التي تحتاج إلى أن يعمل أطفالها في سن مبكرة. ويرى المؤلفون أن تفسير العلاقات بين نمط التدريب المبكر وبين الألعاب يجب أن يفسر تفسيرا جزئيا فقط على أساس أن ممارسة الألعاب تمثل خلفية للتدريب المباشر للمهارات المتوقعة فيما بعد.

ومـع ذلك فـإن روبرت و ستون سميث Robert and Sutton - Smith يقدمان اقتراحا رئيسا لتفسير هذه المسألة يقول: إن الأفراد يمارسون الألعاب على أنها تنفيس لصراعات داخلية شخصية اكتسبوها من طراز معين من التدريب في

طفولتهم.وهما يطلقان على هذا التفسير فرض «صراع التحضر» Conflict - En-cultu ration وهذا ما يفسر الترابط بين قسوة التدريب على الطاعة، وألعاب الخطط الحربية عن طريق التسليم بأن تعقد المجتمع الذي تمارس فيه مثل هذه الألعاب على وجه الخصوص يضع بالضرورة شروطا على الطاعة. فما يستثيره هذا التدريب في نفوس الأطفال من إحباط وغضب تتم ازاحتها إلى الألعاب التي تشبع الأطفال من خلال هذه المعارك الوهمية المتمثلة في ألعاب الخطط الاستراتيجية. في حين أنهم مازالوا في الواقع متمسكين بالطاعة. أما الارتباط بين ألعاب الحظ والتدريب المبكر على تحمل الأطفال للمسؤولية، فيريان رده إلى الصراع الذي يستثار لدى أطفال المجتمعات الفقيرة الذين يكون عليهم أن يقوموا بأداء الحرف الصغيرة الرتيبة الضرورية من الناحية الاقتصادية التي لاتترك لهم إلا قدرا ضئيلا من المبادأة. وتكون ألعاب الحظ هي استجابة هؤلاء الأفراد على ذلك الدور السلبي. فتهيىء لهم متنفسا للشعور بعدم المسؤولية التي لايمكن تقبلها منهم في حياتهم اليومية*. بينما وجد أن ألعاب المهارة البدنية ترتبط مع تأكيد الوالدين على الانجاز والنجاح. وقد اشتقت بعض أسانيد هذه النظرية من النتائج التي بينت أن الأولاد والرجال في مجتمعنا** يتلقون تدريبا أقل قسوة على الطاعة وتحمل المسؤولية من البنات في الوقت الذي يتحملون فيه ضغوطا أشد من أجل تحقيقهم للنجاح. ولذلك فإن الأولاد والرجال يمارسون ألعاب المهارة البدنية أكثر من البنات، بينما تفضل النساء والبنات بشكل واضح ألعاب الخطط وألعاب الحظ (٣٤٧).

ومن الصعب إلى حد ما تفسير هذه النتائج الهامة ونحن على ثقة تامة لسوء

---

* ربما كانت محاولة منهم للبحث عن حظ أفضل في هذه الألعاب لم توفره لهم الظروف الواقعية لحياتهم في مجتمعاتهم الفقيرة. (المترجم).

** المقصود هنا المجتمع الانجليزي وإن كان الأمر ينسحب إلى حد ما على بعض مجتمعاتنا العربية (المترجم)

الحظ بسبب أخطاء منهجية كان المؤلفان على دراية تامة بها . فمثلا عدم وجود لعبة ما في مجتمع معين قد يكون راجعا إلى اغفالها من الباحث الذي صنف قوائم الألعاب، كما أن المحكات التي تصنف الألعاب في الفئات المختلفة ليست دائما على درجة من الوضوح. ولكن حتى أكثر الارتباطات وضوحا بين تنوعات التدريب في الطفولة، وأنماط معينة من الألعاب قد لا يؤدي إلى أكثر من إنعام النظر أو التأمل حول اتجاه التأثير. فبعض أنواع الألعاب يمكن أن ينظر اليها بسهولة على أنها بسبب تدريب الأطفال بطريقة معينة بقدر ما هي نتيجة لهذا التدريب، أو ربما ارتبط كلاهما معا نتيجة لمعايير سلوكيه لمجتمع معين. ولاتستلزم هذه النتائج افتراض التخلص من الصراع الداخلي كأساس للاندماج في اللعب، وان كان هذا لاينفي أنها متفقة مع هذا الافتراض.

وتعطينا مجموعة «أوبيس» (Opies) المبهجة عن حكايات الأطفال (٢٧٢) فكرة عن مدى ما بلغه التشابه بين الألعاب التي يمارسها أطفال ذوو خلفيات جد مختلفة من حيث الموقع الجغرافي والأجيال المتعاقبة. فكتاب «التواءات اللسان» (Tongue twistees) يماثل كتاب «بطرس الزمار» من حيث أن عمرهما لايقل عن مائتي سنة. والدعابات الساخرة التي وجدت في قصة اغريقية قديمة عن شاب ينادي امرأة تقوم بالرعي بقوله «يا أم الحمير» فتجيبه بقولها «صباح الخير يا ابني». وتصبح هذه العبارة في اللغة الانجليزية الحديثة على النحو التالي: Same to you with a ton of atom bombs on top of you «وعليك مثل ما قلت مع طن من القنابل الذرية على أم رأسك». وهذا ما يظهر لنا الشيء الكثير عن تماثل الطبيعة الإنسانية في كل العصور. ولكن ليس من الضروري أن يرتبط شكل لعبة ما، والسبب المباشر الذي تمارس من أجله ارتباطا مباشرا.

٦ ـ الفروق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في اللعب:

هناك فروق ضخمة بين الطبقات الاجتماعية المختلفة (٨٤)، بل وبين الأجيال المختلفة فى نظرتهم إلى أفضل النظم شيوعا في تنشئة الأطفال، وكان

الآباء من الأمريكيين الذين يعيشون في منتصف القرن العشرين يمثلون جيلا من أكثر المفحوصين صبرا وتعاونا بالنسبة للدراسات التي تجرى عن العلاقة بين الممارسات المختلفة في تنشئة الطفل وبين سلوك الطفل. وتختلف معالجتهم لموضوعات مثل الفطام والتدريب على النظافة وما يتوقعونه من حياء الأطفال الصغار فيما يتعلق بالجنس وما إذا كانوا يستخدمون العقوبات البدنية والمكافآت المادية، أو المديح والتعنيف اللفظي، وما إذا كانوا يمنحون حبهم، أو يمنعونه في مقابل السلوك الطيب أو الرديء، كل ذلك يختلف وفقا لما إذا كانوا ينتمون إلى الطبقة المتوسطة أو الدنيا (٣٢٥) ويسهم في إحداث هذه الفروق عدد من العوامل، أحدها هو أن الآباء من الطبقة الوسطى يكونون قد حصلوا عادة على فترة أطول من التعليم، وعدد أكبر من الكتب عن أحدث نظرية في تنشئة ابنهم «جوني». ولكن ما زالت هناك تأثيرات أعظم أهمية. فحديث الوالدين من الطبقة الوسطى إلى أبنائهم يكون أكثر، ويحملون لهم مزيدا من المعلومات في العديد من الموضوعات المتنوعة، ويكونون أقدرعلى توفير الدمى والمواد الملائمة التي يمكن أن يجربها أطفالهم. كما يمكنهم أن يقدموا لأطفالهم فرصا أكثر للرحلات، أي أنهم بطريقة أخرى أقدر على تهيئة بيئات منشطة من الناحية العقلية تؤثر بدورها على اللعب (انظر ما ورد من قبل). إن الطرق المختلفة للأخذ بأساليب التنشئة الاجتماعية لها تأثيراتها على أسلوب الأطفال في التعبيرعن عدوانهم، وعلى درجة اعتمادهم على الأطفال الآخرين، وعلى فرص اجتماعهم بهم دون إشراف الكبار عليهم، وعلى عناصر أخرى من اللعب الاجتماعي.

وربما تكون الاختلافات في لعب الأطفال، التي بزغت من دراسة متسعة لستة من المجتمعات (٣٨١) تنتمي إل جماعات مختلفة تماما اجتماعيا وثقافيا، أكثر مدعاة للاهتمام. فجماعة «الجوزيي» (Gusii) وجماعة النياسونجو (Nyansongo) اللتان تعيشان في كينيا حياة تقليدية نسبيا على ارتفاع يتراوح بين خمسة آلاف وسبعة آلاف قدم فوق سطح البحر في أكواخ سقوفها من القش، كانتا تمثلان أحد المجتمعات التي تم بحثها في هذه الدراسة الانثروبولوجية

الميدانية. وكانت الدراسة الثانية عن جماعة «راجبوت خالابور» (Rajputs of Khalapur) وهي قرية هندية على بعد حوالي تسعين ميلا شمال دلهي. أما الدراسة الثالثة فقد أجريت على قرية «تايرا» (Taira) على الساحل الشمالي الشرقي لجزيرة «أوكيناوا» (Okinawa) أكبر جزر «ريوكس» (Ryukus) التي هي إحدى سلاسل الجزر في الشاطىء الغربي للمحيط الهادي. وبينها وبين بلاد اليابان وكوريا والصين روابط ثقافية، إذ يمكن التنقل بين هذه البلاد بالقوارب الصغيرة. وقد ضمتها اليابان إليها في آخر القرن التاسع عشر، ثم أصبحت تحت النفوذ الأمريكي بعد الحرب العالمية الثانية. وكانت الدراسة الرابعة على جماعة ممن يتكلمون اللغة الهندية في جنوب المكسيك، والخاصة عن مستوطنتين في جزر الفلبين، وأخيرا كانت الدراسة السادسة على الجزء الشمالي من مدينة «أوركارد» (Orchard) وهي مدينة نمطية من مدن الإقليم الشمالي الشرقي من الولايات المتحدة المتقدم المسمى نيوانجلند، تميزها المنازل ذات الطابقين، ومرآب السيارات، والتدفئة المركزية، والانارة بالكهرباء، والتليفون، والتلفاز، والحمامات، ودورات المياه والأدشاش، وغرف لمختلف الأغراض، وغرفة لكل فرد في الواقع.

وقت الفراغ واللعب بالدمى في أربعة من المجتمعات المختلفة

إن ما يفجأ المرء من اختلاف لأول وهلة، في التقارير التي كتبت عن لعب الأطفال، بين مجتمع نيوانجلند والمجتمعات الأخرى، هو ما يتعلق بالوقت والدمى المتاحة للعب في المجتمع الأول (مجتمع نيوانجلند). أما جماعة النيانسونجو التي تعتمد في حياتها أساسا على الزراعة وتربية بعض الحيوانات، وقيام الرجال بعمل إضافي خارج هذا المجتمع، فلها مستوى معقول من المعيشة من حيث أن أهالي هذه الجماعة أفضل من معظم فلاحي إفريقية في تغذيتهم وملبسهم. ومع ذلك فهم قلقون من الناحية الاقتصادية، وتقوم النساء بوجه خاص بعمل شاق للغاية. وكذلك فإن الأطفال يكون عليهم أن يمدوا يد

المساعدة. ويبدأ التدريب على الطاعة وتحمل المسؤولية عادة بمجرد أن يولد الأخ الأصغر أو الأخت الصغرى، أو حين يبلغ الطفل الثالثة من عمره تقريبا على أي الأحوال.

وينتظر من الأطفال في هذه السن أن يقوموا بقضاء الحاجات وحمل أطباق الطعام من منزل إلى آخر في الجوار (بين منازل زوجات الأب الأخريات أو منازل إخوته الكبار)، بل يساعدون أمهاتهم في عزق الأرض في الحقل فترات قصيرة. ويكون الأولاد في تلك السن قد دربوا على أيدي آبائهم أو اخوتهم الأكبر سنا على رعي الماشية إذا كانت الأسرة تملك ماشية. ويتبعهم في ذلك الأطفال الأصغر سنا تحت إشراف أكبر ولد لم يتم ختانه بعد (فيما قبل البلوغ). وتتكون الجماعات التي تقوم بالرعي من أولاد يأتون من عدة بيوت كبيرة. ويقود بقية الأطفال ويحدد لهم واجباتهم الأكبر سنا منه أيا كان، حتى إذا كان في السادسة من عمره فحسب، ويكون هو المسؤول أمام والده عن سلامة القطيع بالنسبة للبيوت الكبيرة التي تمتلك الماشية. أما ما ينتظر من البنات والأطفال قبل سن السادسة فهو البقاء داخل حدود المنزل الكبير (الدوار) تحت إشراف أكبر البنات غير المختونات، ويكونون عادة على مسمع من الأم التي تعمل في الحقول المجاورة. وتتحمل البنات أعباء الواجبات المنزلية ويساعدن في العزق، وفي نزع الحشائش الضارة وجني المحصول، ويتعلمن غربلة الذرة أو القمح وطحنه وطهي الثريد. ويساعدن في غسل الملابس عند جداول المياه واحضار الماء، والالتفاف إلى الأطفال ورعايتهم وحمل صغارهن على ظهورهن. وتعاقب الأمهات بقسوة المربيات الصغيرات اللائي يتراوح عمرهن بين الخامسة والتاسعة إذا ما أهملن أعباءهن.

وقليل من أطفال نيانسونجو من يذهب إلى المدرسة. ولايتحدد وقت ا فراغ الطفل بمجرد انهائه للواجبات الملقاة على عاتقه (أو عاتقها)، ولكن عليه أن يكون مستعدا كاحتياطي لأي واجب يطلبه منه طفل أكبر منه أو شخص راشد. وسواء أكان الاحتفاظ بالبنات فى الدوار (البيت الكبير) أو حوله راجعا إلى هذا السبب أم

إلى غيره من الأسباب الأخرى، فإن المجتمع يعهد إليهن على وجه الخصوص بأشقائهن وبغيرهم من الأطفال ذوي القربى. ورغم هذا فقد يكن متكاسلات تماما خلال فترة الراحة التي تكون بين عمل وآخر والتي قد تطول أحيانا. ويشتمل لعبهن في هذه الفترات بنوع خاص على احتضان بعضهن البعض، أو تقبيل ومداعبة الأطفال الذين عهد بهم اليهن، أو التهامس بمزح مع بعضهن. ونادراما يتقاتلن. بينما الأطفال الذين يذهبون للرعي يتجولون بعيدا في الحقول، ولا يكونون على مسمع من الكبار. ولاتشغل الأعمال التي يتضمنها رعي الماشية كل وقتهم. ويقومون في الفترات الفاصلة بين هذه الأعمال بتسلق الأشجار، ويصطادون الطيور بمقاليع تصنع في البيت، ويراقبون حركة المرور ويتصارع كل منهم مع غيره. وعندما يقودون القطيع إلى مجرى الماء للشرب قد يتراشقون بالمياه، ويسبحون أحيانا. وتكون اللعبة الوحيدة عند هؤلاء الأولاد هي المقاليع التي يصنعونها في البيت ويصطادون بها الطيور، أو يطلقونها أحيانا على بعضهم البعض وهي محملة بثمار التوت. ولم يتح للباحثين القائمين بالملاحظة الذين عاشوا مع جماعة النياتسونجو من عام ١٩٥٥ إلى عام ١٩٥٧ أن يروا الأطفال يلعبون لعبة متخيلة ووهمية إلا مرتين فحسب، قام في إحداهما طفل في السادسة من عمره بتقليد محراث وضع نيره على رقبة أخيه الأصغر، وفي المرة الثانية قام صبي في العاشرة من عمره ممن يرعون الماشية ببناء بيت من الغاب. كذلك فإن الدمى نادرة بنفس القدر. وفي إحدى المرات أعطت أم طفلها خشخيشة من القرع ليهزها كي تصرف انتباهه عن الألم حين أصاب نفسه بحروق شديدة. وأخبرت أمهات الأطفال الأكبر سنا الملاحظين القائمين بالدراسة أنهن اعتدن إعطاء أطفالهن عندما كانوا صغارا أوراق الشجر أو العلب ليلعبوا بها. ولكن الملاحظين الذين شاركوا في كثير من أنشطة الجماعة لم يشاهدوا هذا مطلقا.

وكان عكس ذلك تماما واضحا لدى الأطفال الأمريكيين، فعندهم عدد لا يحصى من الدمى، أو اللعب داخل البيت وخارجه مثل الحيوانات المحشوة بالقطن، ونماذج مصغرة من عربات النقل والسيارات، والعرائس والجراء،

وعربات لهم وللعرائس يقومون بدفعهـا، وعساكـر من الدمى وبنـادق وآلات مـوسيقية، ودراجـات ذات ثلاث عجـلات، وعربـات للسكك الحـديديـة، ودراجات الأطفال في مستوى سن ما قبل المدرسة ثم الدراجة ذات العجلتين فيما بعد ذلك. وبالإضافة إلى كل ذلك فإن لدى بعض العائلات في حدائقها حفر من الرمل وبرك ضحلة المياه للخوض فيها وأراجيح. ويساعد الآباء أطفالهم على اطلاق نماذج الطيارات لتطير في الهواء ويشاركونهم الألعاب في أوقات فراغهم ويصحبونهم إلى حدائق الحيوان والمتاحف والسيرك وغيرهامن وسائل التسلية. ولاينتظر من أطفال سن ما قبل المدرسة على الإطلاق أن يقـوموا بـأداء أعـمال منتظمة في البيت، على الرغم من أنهم يشجعون على التقاط ألعابهم بأنفسهم، وقد يقومون أحيانا بجلب أشياء حول المنزل لأمهاتهم، ويمضون وقتهم في اللعب ويشغلون أنفسهم بالدمى والكتابة أو الشخبطة والرسم، وحل الألغاز وغيرها من الألعاب الجاهزة ويسمح لهم بمشاهدة التلفاز في حرية تامة.

ويبدأ التعليم الإلزامي في سن السادسة. ويعتبر هذا هو عمل الطفل في هذه السن، ويبذل الكبار قصارى جهدهم لجعل المدرسة محببة إلى الأطفال، ويصبح واجبهم من آباء ومدرسين على السواء هو تحقيق سعادة الأطفال. وينظم الجدول المدرسي وقت فراغ أطفال المدرسة. أما الفرص أو الفسـح أو أوقات الراحة بين الدروس فيقضونها في الملاعب والجري ومطاردة بعضهم بعضا، أوفي ممارسة بعض الألعاب التي ينظمونها فيما بينهم. وربما يكون الأولاد عصبة مع قائد ذي قـوة بدنية، ويغلب أن يكوّن غير متفوق عقليا إلى حد ما. ويمزحون مع من لاينتمون إلى جماعتهم بالصاق التهم بهم. أما العراك الحقيقي في ساحة اللعب فيتدخل المدرس بايقافه والمعاتبة عليه. بينما نجد أن البنات يملن إلى ممارسة ألعاب مثل «نط الحبل». وبعد انتهاء اليوم المدرسي يصبح وقت الأطفال ملكا لهم إلى حد كبير يقضونه في اللعب مع غيرهم من الأطفال. وقلما يسند إليهم القيام بأعباء منزلية منتظمة، وإن كان يمكن أن يعهد إلى البنات اللائي يبلغن الثانية عشرة من عمرهن أن يتركن لرعاية إخوتهن أو أخواتهن الأصغر سنا، أو ربما يجالسن أطفال

الجيران الصغار، ولاتشجع الأمهات تجمع عدد كبير من جماعات اللعب في المنزل، أو في حديقته الخلفية.

وكلما تقدم الأطفال في العمر قل خضوعهم لإشراف الكبار تدريجيا، ولا يعتبر تدخل الكبار الزائد عن الحد عملا طيبا بالنسبة للأولاد الذين يتم تشجيعهم على الاستقلال بأنفسهم، ولكن الوالدين يتدخلان إذا ما اتسم لعب الأطفال بخشونةكبيرة تؤثر على ترتيب المسكن أو تعرض أحدا للأذى. ويمكن أن يقوم الأطفال الأكبر سنا بقضاء وقت فراغهم في اللعب بعيدا عن المنزل في الغابات والحقول المجاورة يجمعون بيض الطيور، ويصيدون الأسماك، ويسبحون، وما إلى ذلك. أما بالنسبة لمن هم أكبر سنا، فهناك عدد أكبر من الأنشطة المنظمة مثل الاشتراك بفرق الكشافة وجماعات الترتيل بالكنائس وفرق البيسبول وما شابه ذلك. وهناك أيضا دروس للرقص حيث يفترض أن يتعلم الأطفال من سن العاشرة فصاعدا التصرف كآنسات مهذبات وسادة مهذبين تجاه بعضهم البعض.

وفي مدينة «آوركارد» (Orchard Town) تكون الدمى متوفرة والوقت متاح للعب الذي يتم تشجيع الأطفال عليه. ولايخلو الأمر بأي حال من الأحوال من توجيه الكبار. أما أطفال النيانسونجو فلا وقت لديهم للعب إلا حينما لايكون عندهم عمل يقومون به فحسب. فليس لديهم دمى ولا يشجعهم الكبار على اللعب وما يقوم به الكبار من توجيهات في اللعب يقتصر على عدم التشجيع على العدوان والأذى الجسمي.

وتقع المجتمعات الأخرى في موضع ما بين هذين الطرفين المتناقضين. فالملاك المزارعون من جماعة راجبوت في الهند يزعمون أنهم ينحدرون من نسل الملوك المحاربين. ومفهومهم عن أنفسهم هو أنهم سادة للأرض، وليسوا مجرد عمال فيها حتى وان كانوا قد يقومون بأنفسهم بأداء معظم الأعمال. وتستخدم العائلات الغنية خدما من الطبقة الدنيا لكي يقوموا بالعمل في حقولها. فكل أسرة راجبوتية منها يقوم على خدمتها سقاءون وكناسون ونجارون وحلاقون وخزافون

وغسالون ودباغون ممن يجعلهم عملهم ينتمون إلى الطبقات الدنيا. ولدى الراجبوت تراث ثقافي غني في الفن والموسيقا والأدب. وعلى بعد أربعة أميال فقط من القرية التي درست توجد مدينة بودانا وهي مركز شهير للتعليم الإسلامي ولذا تحافظ النساء على الحجاب، وعلى الأخص ذوات المركز الاجتماعي الرفيع: وهن مستكنات في بيوتهن مع الحموات وأخوات الزوج ولايعملن في الحقول، ولكنهن ينشغلن بإعداد وحلج القطن (استخراج بذرته) وغزل الملابس منه واصلاحها. وبحكم التقاليد، فإن الأطفال لايطلب منهم العمل إذا كان هناك شخص راشد يستطيع أداء هذا العمل. وبناء على ذلك فإن الحد الذي يجعل الأطفال يعملون يتوقف على ثروة الأسرة. فأولئك الذين يستطيعون اكتراء العمال للعمل بالأجر يرسلون أطفالهم أو على الأقل الأولاد منهم (دون البنات) إلى المدرسة، ولم يكن لتعليم الأولاد كبير قيمة حتى وقت قريب. ولكن معرفة القراءة والكتابة أصبحت ذات أهمية في المعاملات المالية. ويمثل في المدرسة أولاد الراجبوت من معظم الطبقات. ولكن الحضور إلى المدرسة غير منتظم. وقلما يجبر الأطفال على الذهاب إليها، إذا أرادوا ادعاء الأسباب للتغيب عنها بلا عذر حقيقي.

يملك أطفال ما قبل سن المدرسة حرية اللعب في معظم الوقت فلا تسند إليهم أي أعمال. ولكن في بعض الأحيان إذا لم يتح وجود شخص أكبر يمكن أن يرسل طفل الرابعة أو الخامسة لكي يبتاع شيئا، أو يحمل رسالة إلى المكان الذي يجتمع فيه الرجال مادامت النساء ملازمات لدورهن لايتجاوزن ساحتها. ولكن بوجه عام لايتوقع من الأطفال قبل سن السابعة إلا القليل. فالمفروض أن يتعلموا عن طريق المحاكاة والملاحظة أكثر مما يتعلمون عن طريق التعليم المباشر. وأحيانا ما يفكر عم أو جد كبير في السن، على العمل في الحقول، في أن يصطحب معه طفلا في الثالثة من عمره ليراقب معه العمل في الحقول. وفي أغلب الأحيان ينضم الأطفال الصغار، إلى أطفال ما بين الخامسة والسابعة الذين يلعبون في الشوارع أو الحقول المتاخمة للقرية مع أطفال العائلات الأخرى. وتفضل الأمهات أن يلعب أطفالهن في مجموعات بدلا من اللعب بمفردهم ويطارد الأطفال بعضهم

بعضا، كما يعمدون إلى اغاظة بعضهم، والى تسلق المركبات الخالية، أو يقومون بالتأرجح صعودا وهبوطا على إحدى عجلات عربة نقل كبيرة تصادف وجودها بالقرب منهم.

ويبدو أن لدى أطفال الراجبوت في سن ما قبل المدرسة متسعا من وقت الفراغ بقدر ما لدى نظرائهم من الأطفال الأمريكيين. بل ربما كان لديهم مزيد من الحرية، ولكن يظل هناك فرق بالنسبة للدمى. فالراجبوت يميلون إلى استخدام التماثيل الصغيرة للزينة، أو للعرض أكثر من استخدامها كدمى للأطفال. وقد يكون لدى بعض الأطفال عرائس من الثياب القديمة، أو كرات من القماش تصنعها لهم أحدث عروسة تتزوج بالدوار*، وقليل من الأطفال من يملك أطواقا أو عربات للدمى يصنعها نجار القرية أو يصنعونها بأنفسهم. ومن الممكن أن تقتني بنات البيوت الأكثر ثراء دمى على شكل نماذج مصغرة لأطقم المائدة المستخدمة في الأكل، أو نماذج للمطحنة أو للموازين. ويقدم لبعض الأطفال الصغار جلاجل من البلاستيك ودمى لحيوانات خشبية ملونة.

أما أطفال ما فوق سن السابعة من العائلات الفقيرة فعليهم أعباء متزايدة من الأعمال، كالعمل في الحقل والعناية بالماشية بالنسبة للأولاد، والأعمال المنزليةورعاية الأطفال بالنسبة للبنات. ويقوم الأولاد الذين يرعون بلعب الهوكي بواسطة العصي المستخدمة في الرعي وإحدى الكرات. بينما ينطلق أطفال المدارس الذين ليس لديهم أي أعمال في المنزل إلى اللعب بعد انتهاء الدراسة. ومن الألعاب الشائعة بينهم: لمس الشجرة، وقذف الأصداف في حفرة، ولعبة الحظ (قذف الأصداف لأعلى والتقاطها)، وعدة أنواع من ألعاب الحجلة. ويمارس الأولاد الأكبر سنا ألعابا تتسم بالتنافس ولكنهم لا يأخذون المكسب أو

* الدوار هو منزل العائلة الكبير الذي يشتمل على الأخوة الكبار وزوجاتهم والأعمام والجد والجدة.. وأصغر الزوجات تكون عادة أصغرهن سناً، وأقرب إلى الطفولة ولذا تتجاوب مع الأطفال [المترجم].

الخسارة مأخذ الجد البالغ. أما الأطفال الأكبر من ذلك فلديهم وقت فراغ أقل، ويقـومون عـادة بأداء بعض المهـام بشكل منتـظم. فالأولاد يـرعون.الماشية، ويقدمون المساعدة في أعمال الحقل، أو يمضون لقضاء بعض الخدمات للآباء بعد اليوم المدرسي. بينما نجد البنات ـ اللائي يذهب منهن إلى المدرسة عدد أقل على أي حال ـ يقمن بغسل الأطباق والكنس واحضار الطعام إلى الرجال في مكان تجمعهم وفي الحقول، ويركزن انتباههن على الصغار. ومع ذلك فـالراجبـوت يعتبرون أنفسهم سلالة الحكام والمحاربين، ولاينظرون إلى العمل باعتباره شيئا يرغب فيه الإنسان بالفطرة، بل لا يؤدى إلا حينما يكون ضروريا. ولذا لا يرى الراجبوت أن هناك حاجة لبث « «عادات العمل الجيد» في نفوس أبنائهم، على عكس ما يوجد في المجتمعات الغربية التي تحتضن اللعب وتبرره لقيمته التربوية باعتباره مرانا للمهارات اليدوية والعقلية والاجتماعية.

وتظل هناك صورة مختلفة تبزغ لنا من دراسة تايرا في أوكيناوا غربي المحيط الهادىء فقد قال الكبار حينما سئلوا «إن الأطفال الصغار، بما فيهم من هم في سن المدرسة، لايمكن أن ينتظر منهم القيام بعمل كثير». ويلح الأطفال الصغار في الرجاء بأن يسمح لهم بأداء بعض المهام مثل مصاحبة الأطفال الأكبر سنا لجمع القواقع بعد المطر الغزير.

ويعتبر الكبار أن صيد الجنادب أو الضفادع هو بمثابة لعب يقـوم به الصغـار. والواقع أن مثل هذه الأشياء تقدم غذاء للكتاكيت، ومع ذلك فحين يندر هذا الغذاء يعنف الأطفال لإهمالهم في جمع الغذاء لها. وينتظر من البنات الصغيرات اللائي لم يتجاوزن السادسة من عمرهن أن يعنين بالأطفال الأصغر سنا أوحديثي الميلاد، وحملهم على ظهورهن فترات طويلة. ولكن هذه الرعاية للطفل الرضيع أصبحت شيئا معتادا حتى أن الكبار لم يذكروها حين كانـوا يصفون للقـائمين بالملاحظة المهام التي ينتظرون من أطفالهم القيام بأدائها.

ومع ذلك فيبدو أن لدى أطفال أوكيناوا قدراً لا بأس به من وقت الفراغ. كان التعليم اجباريا لبعض الوقت، وكان أساسا يجري وفق النهج الياباني، فاليابانيون

كانوا إلى عهد قريب هم الذين أدخلوه الى الجزيرة عام ١٨٩١ . ويوجد متسع من الوقت للعب خلال فترات الراحة بين الدروس وبعد انتهائها . والأطفال الأصغر سنا فيما بين الثانية والسادسة يذهبون الى مدرسة للحضانة على الطراز الأمريكي . وعلى الرغم من التأثير الياباني والتأثير الأمريكي فإن التنظيم الاجتماعي ينتمي إلى نظام أوكيناوا القديم مع ما فيه من عدد كبير من الأعياد والاحتفالات التي تقوم على أساس مناسبات تتعلق بالزراعة، وبالديانة المحلية. وتمضي هذه الاحتفالات في الاجتماعات المنطلقة ذات الطابع الاجتماعي مع ما يصاحبها من طعام وشراب، وموسيقا تقليدية، ورقص بارع، واستعراضات للمهارة، وتلاعب بالألفاظ، وتقليد هزلي وتمثيل. وتأخذ الألعاب الرياضية على الطريقة اليابانية مجراها بما فيها من مباريات المصارعة، وقد لاتنتهي هذه الأحداث الرياضية قبل عدة أسابيع .

لايستطيع إلا عدد قليل من الآباء في تايرا أن يشتري الدمى لأطفاله، ولا حتى يصنعونها. ومع ذلك فإن الأطفال يلعبون بالدمى، ويستخدمون لذلك أي شيء يتوفر لديهم : كأدوات المنزل المهملة، والعلب الفارغة، والصناديق، والأحجار، وأوراق الشجر، وما إلى ذلك. فهم يصنعون بأنفسهم خوذات من أوراق الكرنب، ومسدسات من أعواد الغاب، ومركبات وقوارب من الصناديق الفارغة، ويستخدمون للعبهم الأحجار والحبوب بدلا من البلى. ويمارس الأولاد والبنات ألعاب المهارة التقليدية في أوكيناوا أو ألعاب البلى والتصنع أو التظاهر. وتتعلم البنات الرقصات التقليدية في أوكيناوا بمراقبة من يكبرونهن، أو بتدريبهن عليه من أخت أكبر سنا، أو صديقة أو من أمهاتهن. أما الأولاد فيمارسون مهاراتهم في أنواع الرياضة، وفي تقليد مصارعة الرجال، والقفز العالي، وألعاب الجري بالتتابع .

اللعب التخيلي ولعب المحاكاة في المجتمعات المختلفة

لعل أكثر النتائج مدعاة للدهشة في هذه الدراسات عبر الحضارية، هي أن اللعب التخيلي ولعب المحاكاة غير موجودين في الواقع في بعض المجتمعات، بينما

هما في بعضها الآخر شديدا الثراء والتنوع. وإذا كانت العوامل الاقتصادية ذات أهمية واضحة بالنسبة لعدد الدمى التي تشترى وتقدم للأطفال وتنوعها، وبالنسبة لمقدار وقت الفراغ الذي يتوفر لهم للعب بوجه عام، إلا أنها مما لاشك فيه ليست مسؤولة على الإطلاق عن ممارسة الأطفال لألعاب المحاكاة وألعاب الاصطناع أو الادعاء. فأطفال تايرا لايأتون من بيوت غنية، ولايعطون إلا القليل من الدمى، أو لايعطون منها شيئا إطلاقا، ومع ذلك فهم يصنعون لأنفسهم ما ينقصهم منها. ويتبين من التقارير أن لعبهم ربما يكون أكثر أنواع اللعب جميعا تنوعا ومدعاة للخيال. ومن المحتمل أن يكون أهم شيء بالنسبة للعب الأطفال هو الثقافة التقليدية للمجتمع، وإلى أي حد تمثل هذه الثقافة جزءا أصليا من حياة الكبار فيه. ومن الحالتين الوحيدتين للعب التخيلي أو لعب المحاكاة اللتين سجلتا طوال عامين كاملين من الدراسة التي تعتمد على الملاحظة بين جماعة النيانسونجو، كانت الحالة الأولى هي المناسبة الوحيدة التي قام فيها طفل في السادسة من عمره بصنع محراث على نحو ما، علقه في رقبة أخيه، والثانية حينما قام طفل في العاشرة من عمره ببناء بيت من أعواد الغاب. إن ما تتصف به حياة الوالدين والأبناء معا هو أنها محدودة النطاق، فليس إلا القليل من الاتصالات خارج دائرة العائلة الممتدة(*). والحياة الاجتماعية الرسمية ضئيلة أيضا، فلا يجد الكبار إلا القليل من فرص الترويح فيما عدا احتفالات الختان وحفلات شرب الجعة، وضرب من ضروب لعبة كرة القدم التي يمارسها الرجال بين حين وآخر. وهناك بعض الآلات الموسيقية والرقصات التقليدية، ولكن يبدو أنها لاتستخدم كثيرا. بل حتى حلي الزينة نجدها قليلة عند النيانسونجو. وهذا ما يتناقض بحدة على وجه خاص مع تنوع فرص الترويح لدى الكبار بين شعب أوكيناوا (انظر ما سبق) ومع انتشار لعب المحاكاة واللعب التخيلي بين أطفالهم خاصة فيما بين الرابعة والعاشرة من

(*) سبقت الإشارة إلى أن العائلة تشمل الجدين وأبناءهما المتزوجين وأسرهم، وغير المتزوجين، والأعمام... وربما غيرهم من الأقارب. وتقابلها في المجتمع الحديث الأسر النووية التي يكون نواتها الأم والأب وأبناءهما [المترجم].

عمرهم، وقبل أن تعتبر البنت كبيرة بالقدر الكافي لكي تقوم بأعمال المنزل بنفسها. وهم يقومون بلعبة بناء «المنازل» على الشاطىء وفي الساحات أو في البيوت المهجورة، ولعبة «المحلات» التي يمارس فيها البيع والشراء، كما يتخيلون أنهم يعدون «الوجبات» المتقنة، وما إليها. وحينما تلعب البنات يأخذن معهن الأطفال الصغار المكلفات برعايتهم، وعلى الرغم من أنه لاينتظر من هؤلاء الصغار المشاركة في اللعب، إلا أن البنات الصغار يتصرفن أحيانا بزعم أن هؤلاء الصغار يحلون محل العرائس التي لاتمتلك منها بنات تايرا شيئا. وهن يحاكين أمهاتهن ويقمن بزيارة بعضهن زيارة احتفالية، ويقلدن أصوات الأمهات. . . . وما إلى ذلك. أما الأولاد فيميلون أكثر إلى أن يلعبوا أدوار اللصوص، ولكنهم أحيانا ما يزعمون أنهم تجار. وقد سبق أن ذكرنا مدى تنوع الدمى التي يصنعونها لأنفسهم من مواد لاتخطر على البال.

ويمارس أطفال الراجبوت لعب المحاكاة، ولكن من الواضح أنه لايشير إلى ظلال ذات دلالة خيالية كبيرة. فبنات عمر ما قبل المدرسة يمارسن لعبة المطبخ، وصنع الخبز من الطين عند بركة القرية. أما الأولاد في نفس هذه السن فيقومون بمحاكاة متقنة لما يجري في الحقول، ويروونها. وتبادل الحديث هو الشكل الرئيس للترويح عند الكبار، وتقوم النساء الكبيرات بقص الحكايات للأطفال في الأمسيات. ورغم وجود مركز قريب للتعليم الإسلامي، فإننا نتساءل عما إذا كان افراد هذا المجتمع الزراعي، بما عنده من صورة مثالية عن نفسه، كمنحدرين من سادة الأرض المحاربين، منغمسين حقا في تراثه الثقافي، وعن كيفية نقل هذا التراث إلى الأطفال، إن هذا كله شيء غير واضح، وبعيد عن أن يكون أمرا بديهيا في حد ذاته. ونحن في حاجة إلى أن نعرف أكثر من هذا قبل أن نصل إلى القيام بأي تعميم بدرجة ما من الثقة حول مدى انتشار اللعب التخييلي، وتنوعه بين أطفال المجتمعات المختلفة. أما ما توحي به هذه الدراسات فهو أن محتوى اللعب التخييلي وتنوعه يعتمدان على مسالك الكبار في كل من العمل والترويح معا اعتمادا أعظم بكثير مما تحملنا على تصديقه دراسات اللعب التخييلي وحدها

عند الأطفال الأوروبيين والأمريكيين. ويمكن للقدرة على التحايل على المدركات والأفكار أن تدخل في تركيب الأعمال كما هي، ولكن يبدو أن الممارسة التلقائية لها تعتمد إلى حد بعيد على ما توفر البيئة والقدر الذي توفره به.

إن الأطفال الذين يرقصون في دائرة ويغنون أغنية تشير إلى أن الناس يدورون على أنفسهم ويسقطون صرعى، ليس لديهم أي فكرة عن أن هذه الأغنية ربما تشير إلى أعراض وآثار مرض الكوليرا، أو «الموت الأسود» كما كان يسمى «في العصور الوسطى». لقد سمعوا هذه الأغنية ويستطيعون متابعة ايقاعها وحركاتها البسيطة على شكل لعبة تجمعهم سويا مع آخرين. وما يجعل اللعبة شائقة ومثيرة للاهتمام هو التساقط على الأرض والنهوض والغناء، وغير ذلك من المكونات الرتيبة للأغنية. فحتى «الموت الأسود» كان «واقعة» مثله مثل كل الوقائع.

الدمـــــى

إن عدد الدمى وأنواعها التي تكون حول الأطفال في لحظة معينة ينجم عنه اختلاف في كل من طريقة لعبهم ونوع هذا اللعب. وقد أظهرت دراسة أجريت على سلوك أطفال المدارس عند وجود كميات مختلفة من أدوات اللعب في مكان اللعب (١٨٥) أن وجود دمى أقل حول الأطفال يجعل عدد الاتصالات الاجتماعية بينهم أكبر. كذلك يتزايد السلوك غير المرغوب فيه، فيكثر اللعب بالرمل والقاذورات. أما وجود كميات كبيرة من معدات اللعب فيثبط الهمة للقيام بالاتصالات الاجتماعية، ولكن يكون له تأثير منشط على النشاط الاستكشافي والبناء لدى الفرد.. وما شابه ذلك. وهذا ما يتفق جيدا مع الافتراض القائل بأن قيمة رفاق اللعب تكمن على الأقل في جانب منها على قدرتهم على التنبيه واثارة الاهتمام.

كذلك فإن مختلف أنواع الدمى تختلف في مدى تشجيعها أو تثبيطها للاتصالات الاجتماعية بين الأطفال وبعضهم أو بينهم وبين الكبار. فالألعاب الجماعية مثل لعبة «بيتك بيتك» أو لعبة «السلالم والثعابين» هي أمثلة واضحة على الألعاب التي

تميل إلى تشجيع الاتصال مع الآخرين. ولقد وجد أن أطفال سن ماقبل المدرسة يتحادثون مع بعضهم أثناء اللعب بالعرائس، وحين يقومون بالتلوين بالأقلام أكثر مما يفعلون عندما يرسمون بالزيت أو يقطعون بالمقص أو يتطلعون الى الكتب (٣). وقد وجد منذ عهد بعيد أن المجموعات المصغرة من نماذج العرائس والمعدات التي تسمح للطفل بأن يبني لنفسه «عالما» من الناس والمنازل، والسيارات، وحركة المرور، والحيوانات والحقول والطرق، كل ذلك على رقعة من الرمل، وجد أن هذه الألعاب تكون أفضل للعب الذي يعتمد على القصة المتخيلة كالذي يستخدم في الاختبارات الإسقاطية، وفي بعض أشكال العلاج باللعب (٢١٦، ٢٢٦). وغالبا ما يستخدم الأطفال في لعبهم التخيلي ألعاب التأرجح وتسلق الحواجز، والدراجات ذات العجلات الثلاث، والمعدات التي تؤدي إلى تدريب معظم العضلات، ولكنهم لايتحمسون كثيرا لمشاركة الكبار لهم فيها. وقد سبق أن ذكرنا آنفا التأثيرات التي تنجم عن مواجهة الأطفال بمعدات نظمت بدقة من قبل وفقا لفكرة شخص آخر، بدلا من السماح لهم بتنظيمها بأنفسهم بطريقتهم الخاصة. فالأطفال يلعبون بطريقة تخريبية أكثر في الحالة الأولى (٢٨٧).

وكثيرا ما يفترض أن الدمى التي على شكل دببة صغيرة، والدمى التي تكون ذات ملمس ناعم، أو البطاطين الصوفية يتعود عليها الأطفال الرضع، بل وبعض الأطفال الأكبر سنا باعتبارها أشياء مسلية، وقد يكون هذا الافتراض صحيحا كل الصحة. وليس لدينا - في حدود معرفتي - أي دليل تجريبي يبين أن احتضان الدمى ناعمة الملمس يؤدي إلى خفض القلق لدى الأطفال الآدميين الذين يلوذون بها بكثرة في المواقف المثيرة للخوف، فهي قد تقوم مقام الأم. ولايمكن أن يبدو هناك أي تشابه بأي حال بين الأم الإنسانية وبين بعض العرائس المصنوعة من الثياب البالية التي يصر الأطفال على اصطحابها معهم إلى أسرتهم. ومع ذلك يمكن أن يتوقع المرء أن يتعلق صغار الأطفال في غياب أمهاتهم بشيء مألوف ناعم الملمس مفضلين ذلك على تناول شيء جديد. ولكننا لانعرف ما إذا كان

يمكن تفضيل الشيء المألوف خشن الملمس أو الصلب على شيء جديد ناعم الملمس في مثل هذا الموقف. وليس من الواضح في حالة الأطفال الآدميين ما إذا كانت الخصائص الإدراكية المميزة للشيء (أي شكله وملمسه ورائحته، وما نشعر به من دفء أو نعومة عند لمسه) أو النشاط نفسه الذي يقوم به الأطفال (كالالتصاق والمص. . . الخ) هي الأهم في تخفيف التوتر، أم أن الارتباطات السابقة بالعوامل المطمئنة من ناحية أخرى هي الأهم. ومن الواضح أن تفضيل صغار الأطفال للعرائس يقوم على أساس ملمسها ومرونتها بالنسبة لهم أكثر مما يقوم على أساس ملامحها الظاهرة (٩٩). إن قردة الشمبانزي التي ربيت بواسطة أم بديلة هي عبارة عن حيلة مصنعة من القماش والسلك، كانت القردة تحصل منها على اللبن من خلال خرطوم، كانت تلتصق حين يصيبها الخوف بأشياء مألوفة كالماسح المصنوعة من الخرق البالية، أو دمية محشوة بالقطن، ولكنها لم تكن تلتصق بالناس (٢٣٩).

ومن المعروف أنه مما يخفف من حدة الثورة عوامل مثل التكرار والألفة، وانتظام الحوادث والاستثارة المتدرجة المعتدلة لا المفاجئة المقتضبة (أنظر الفصل الرابع). وقد يكون للأنشطة الرتيبة التي يقوم بها الطفل نفس التأثير. فالأرجحة الرتيبة، ومص الإبهام، أو أنشطة معينة كالالتصاق يحتمل أن تؤدي لتخفيف القلق. وحنو الأطفال لأماكن يختبئون فيها، أو بناؤهم بيوتا صغيرة يحيطون بها أنفسهم قد يكون لها نفس التأثير، وإن كان مثل هذا النوع من اللعب ليس بالضرورة علامة على وجود القلق. وبالطبع فإن هناك طرقا أخرى للتغلب على خوف الطفل وخجله. وبوجه عام فإن أنجح الطرق بالنسبة للصغار من الأطفال الأسوياء هي أن يتم صرف انتباههم عن الأمر المثير للخوف أو الخجل على أن يتم ذلك بطريقة لطيفة هادئة.

وهناك فئة واحدة من الخصائص المميزة لمواد اللعب بين الثدييات تتمثل في الألفة بشيء ما قد يكون بسبب ترابط سار أو مطمئن، أووضع علامة على هذا الشيء من مالكه تدل على أنه «خاص به» كما يفعل حيوان الغرغور (الغرير) حين

يضع رائحته المميزة على شيء معين (انظر الفصل الثالث). ولكن الدمى، بما في ذلك الدببة ناعمة الملمس، لاتستخدم لمجرد صفاتها المريحة أو المطمئنة بالنسبة للأطفال. فكل من الأولاد والبنات قد يستخدم الدب الدمية كبديل تقليدي للعروس، باعتباره رضيعا حديث الميلاد، أو طفلا في ألعاب التظاهر. ولقد اعتاد الناس على الظن بأن العناية بالعرائس تقوم على «غريزة الأمومة» عند الفتيات الصغيرات. ولايوجد ما يساند هذا الرأي إلا أضعف الأدلة. ومن المحتمل أن مزيجا من الصفات المميزة للأشياء مثل الحجم الصغير نسبيا، ونسب الجسم المختلفة بالمقارنة بشكل الكبار. . . . وما إلى ذلك، هي التي «تجتذب» الأطفال بالفطرة إلى الآدميين.

وقد رأى البعض أن الصفات الجسمية المميزة للطفل ـ كالحجم والنسب الطفلية، سواء وجدت في أطفال الانسان أو الحيوان ـ ينجم عنها بالفطرة استجابات مختلفة من جانب الكبار أكثر مما تفعل الحيوانات بالنسبة للصفات الجسمية المميزة للكبار (٢٢٣). ومع ذلك فيبدو من غير المحتمل على كل حال أن يكون لدى الآدميين مثل هذه المخططات الفطرية التفصيلية للخصائص المميزة التي يستجيبون لها، وحتى اذا استجابوا فإن ذلك يكون أكثر وضوحا في أطفال سن ما قبل المراهقة عنه في المراهقين. ولا تمنعهم الصفات المميزة للعرائس من الاندفاع إلى قاع صندوق الدمى مسحوبين من شعورهم ـ أو محلولة أوصالهم ـ إذا تصادف أن كان هذا هو الميل الذي يألفونه. ويبدو أن الاهتمام بالطفل والقيام فعلا بتعهد الأطفال الرضع أو الأطفال الصغار لايرتبط باللعب بالعرائس باعتبارها أطفالا وهميين. فمن الواضح أن بنات النيانسونجو اللائي يعهد إليهن بواجبات العناية بأكثر من طفل لايلعبن بالعرائس. ولكن بنات «تايرا» يقمن أيضا بالعناية بالأطفال، ومع ذلك يكون عليهن أن يحملنهم معهن حينما ينطلقن إلى اللعب. وهذا لا يمنعهن من استخدام الأطفال الصغار «كأطفال وهميين» في لعبهن على الرغم من أنه لاتقدم إليهن عرائس مشتراة. وقد انتهى عالم النفس الأمريكي الكبير ستانلي هول G. S. Hall من بحثه الذي أجراه عام ١٨٩٦ إلى

نتائج يحتمل أن تكون صحيحة. لقد كتب يقول: «إن غريزة الأمومة أقل بروزا بكثير في لعب العرائس مما يفترض في أغلب الأحيان (٩٩ ص. ١٨٩) وأن لعب العرائس يكشف عن عقل الطفل». وبعبارة أخرى فإن لعب العرائس ليس إلا ضربا من اللعب التخيلي يقوم فيه الطفل بتمثيل ما يفكر فيه وما يشعر به عن طريق الاستعانة «بالدعامات» التي يستخدمها في الإخراج.

وقد قامت نتائج ستانلي هول G. S. Hall على أساس دراسة استخدمت فيها استبانات وجهت للوالدين والمدرسين، كما استخدمت أيضا ذكريات الكبار فيما بين سن الرابعة عشرة والرابعة والعشرين، وكانت العرائس تترى من جميع الأشكال والأحجام والمواد، وكان بعضها يفضل على البعض الآخر. وكان تقدير العرائس المصنوعة من المصيص تقديرا منخفضا. وكان العديد من الأشياء الأخرى يعامل كالعرائس مثل: الزجاجات والوسائد، والقطط الصغيرة، وقطع من الملابس والصلصال والطين، وفرش الأسنان، وحبات البطاطس (التي كان يوضع لها سيقان من عيدان الكبريت) وغيرها من الخضروات، والمسامير والملاعق والبلى، وقشر البرتقال، وقارورة الماء، وأحد طرفي البطانية في حين يمثل الطرف الآخر الأم، والجزر، بينما تمثل سكين وشوكة وملعقة دور «الخدم» والواقع أن قليلا من هؤلاء الأطفال الغربيين من لم يلعب بالعرائس على الاطلاق، وهناك الكثير من الأدلة على أن الأولاد كانوا يحبون العرائس ويلعبون ألعابا كانت الأشياء فيها تعتبر أناسا، وكانت العرائس أكثر شيوعا لدى الأطفال فيما بين سن الرابعة والثانية عشرة. وقلما كان الأطفال قبل سن الثالثة يطلقون عليها أسماء، بل يشيرون إليها ببساطة بقولهم «عروستي» وكان الأطفال الصغار أكثر اهتماما بنعومة العروسة ومرونتها أكثر من اهتمامهم بملامح وجهها. وربما كان مما يدعو إلى الدهشة أن قليلا من العرائس كانت تستخدم في الواقع في صورة «الأطفال الرضع»، ولكن أغلبيتها كان الأطفال يتصورونها على هيئة الكبار. وقد وجدت دراسات أحدث أن العرائس كانت تستخدم كذلك باعتبارها أطفالا أكبر، أو مساوية في السن للأطفال الذين يلعبون بها (٢١٦)، ووفقا لرأي هول فإن

طريقة معاملة الطفل للعروس وشعوره نحوها لم تشبهـا بأي حال من الأحوال طريقة معاملته لطفل صغير حقيقي ولشعوره نحوه. ومع ذلك فإن العرائس بكل تأكيد كانت تكتنفها المشاعر البـارزة لدى الـطفل أشـد البروز. فهـو يرى أن العرائس تشعر بالخوف من الرعد والبرق والأشباح، وأنها يمكن أن تكون خبيثة، وأن تنال العقاب، وما إلى ذلك. وقد اعتبر هول أن الأطفال لايكونون على وعي تام بأنهم هم الذين «يضفون الحياة» على العروس، ولكنهم يعتقدون كل الاعتقاد أو نصفه في أن هذه الأشياء ذات مشاعر تحس بها، (فيما يتعلق بالمشكلات التي ينطوي عليها هذا الرأي يرجع إلى الفصل الخامس).

وكـان على البحـوث اللاحقـة أن تبدأ من الحقيقـة القـائلة بـأن العـرائس لاتستخدم في نوع واحد من اللعب فحسب. بل يمكن أن تكون «دعامات» في اللعب التخيلي، وأن تهيىء وسائل واقعية للزينة في تمثيل الأدوار بالمحاكاة، أو أن تقوم بوظيفة الوجوه الصماء للتماثيل التي يسقط عليها الطفل مشاعره، كما يمكنها أن تقوم كذلك بدور الأنيس الذي يسلى الطفل حينما يكون خائفا.

ولقد افترضت معظم الدراسات الحديثة لعرائس اللعب أن العرائس تستخدم بشكل إسقاطي (كناقلات لمشاعر الطفل نحو نفسه ونحو الآخرين)، وركزت اهتمامها على الظروف التي يعبر عن المشاعر في ظلها (٢١٦) أكثـر من تركيزها على الصفات المميـزة للعرائس نفسهـا. وقد استخـدم لعب العرائس أسـاسا كطريقة لدراسة الشخصية أكثر منه موضوعـا يتطلب البحث في حـد ذاته عن جدارة، اللهم إلا فيما يتعلق في النهاية بمدى ثباته وصدقه وفائدته بالنسبة لذلك الغرض المحدد الذي أشرنا إليه من قبل. وقد استخدم لعب العرائس كطريقة في البحث بهذا المعنى منذ الثلاثينات (٢١٦). وعلى ضوء هذه الظروف نجد بعض التفصيـلات لإحدى العـرائس على عـروس أخرى. يـزيد استخـدام البنات للعروس التي على صورة الأم عن استخدامهم للعروس التي في صورة الأب. أما الأولاد فيستخدمون كلتا العروسين بنفس الدرجـة. وتبين بعض التقـارير أن أطفال سن السادسة يظهرون تفضيلا للعرائس التي من نفس جنسهم أكثر مما

يفعل أطفال سن الرابعة، وأن الأطفال الذين تربوا في بيوت تتصف بالتسامح يستخدمون العرائس التي تمثل الكبار في لعبهم التخيلي بدرجة أكبر. وعلى الرغم من أن معدات اللعب المستخدمة في البحوث تختلف بدرجة كبيرة من دراسة إلى أخرى، إلا أن معظم البحوث تستخدم العرائس الصغيرة التي يتراوح طولها بين بوصة واحدة وست بوصات، والتي ترتدي ثيابا حقيقية مثل ثياب الأب أو الأم والأطفال. . . الخ، وتكون من المرونة بحيث يمكن جعلها تقف أو تجلس أو ترقد على الفراش.

ومن الواضح أن الدمى والتماثيل المصغرة والصور البارزة والعرائس تنتسب، مثل سائر الألعاب التي يمارسها الأطفال، إلى عالم الكبار قبل أن تستخدم كأشياء يلعب بها الأطفال. وقد ذكر هول نصوصا من عدد من الدراسات التي تشير إلى هذه النتيجة. ففي أوروبا مثلا ترجع العرائس إلى أصول حديثة نسبيا حيث نشأت عن التماثيل الخشبية الصغيرة التي تمثل زوجات الأباطرة. أما العرائس في اليابان فكانت ذات دلالة دينية أو شبه دينية. وقد كانت صور الأمبراطور والامبراطورة وأشخاص الحاشية المصنوعة من الخشب أو الصلصال المطلي بالخزف تباع وتشترى لكل ابنة. وتقوم الأبنة حين تتزوج بأخذها معها لاعطائها لأطفالها. وفي يوم احتفال معين، يقام للعرائس، تقوم البنات بتقديم القرابين من شراب الساكي والأرز المجفف للتماثيل الصغيرة، ويقضين اليوم مع الدمى التي تحاكي كل ما يحيط بالحياة الإقطاعية في اليابان. وللأولاد عيد آخر للاحتفال بالأعلام التي تحمل صور الأبطال والقواد ومن إليهم، وتشترى مجموعة من هذه الأعلام لكل ولد يولد في الأسرة. وفي يوم العيد يقام عرض لهذه المجموعات من الأعلام. أما العرائس التي تستخدم للعب فقد حملها الهولنديون على ما يبدو إلى اليابان. بينما نجد في الصين أن الألعاب المسرحية بتماثيل الأشخاص الصغيرة(*) كانت سابقة على اتخاذها كأشياء تلعب بها البنات.

(*) تطور هذا فيما بعد إلى مسرح العرائس، ويشبهه في البلاد العربية (القراقوز)، [المترجم].

ووفقا لما يراه هول فإن الرابطة بين الاستخدام الديني للصور كآلهة واستخدامها كعرائس للعب ليست رابطة مباشرة. فبعض المجتمعات تخشى عمل تصوير ملموس (لأسباب دينية). ولكن البنات الصغيرات قد يقمن مع ذلك بالباس الجراء ثيابا، ويلعبن معها كما يفعل الأطفال الغربيون مع العرائس. وليس من الممكن هنا لسوء الحظ أن نقول أكثر من هذا عن الصور والتماثيل الصغيرة العيانية لأنفسهم. ويبدو أن أقرب تفسير إلى المنطق المعقول في الوقت الحاضر هو أن ذلك يحدث بما يتناسب مع قدرة الناس على التفكير بطريقة مجردة. ويمكن أن نتوقع عدم وجوده إلا إذ وجدت بعض القدرة على تخيل المواقف والأشياء وتمثلها عقليا، وأن نتوقع قلة حدوثه على مستوى المادة المجردة حين يستغرق كل الوقت المتاح مع الاعتبارات العملية لحظة بلحظة. وينبغي أن يندر حدوثه أيضا حيث يكون التفكير المجرد قد أصبح جزءا سلسا نابعا من النسق العقلي العام. وتتضح لنا عملية صنع الصورة بهذا المعنى من قصة مينون Menon «تسلط الساحرات» التي تحكي أن الحاكم المحلي أمر بأن يضع كل شخص يذكر اسمه حجرا على الأرض لكي يتسنى له أن يتتبع قصة المبشر عن وطنه وعن أسرته. والواقع أن صنع النماذج ليس نادر الحدوث إلى هذه الدرجة حتى بين العلماء المحنكين: ومن أمثلة ذلك بناء آلات الكترونية لمحاكاة حل الإنسان للمشكلات، حتى يمكن فهم هذه الوظيفة بطريقة أفضل.

وبطبيعة الحال فإن الدمى لاتستخدم فقط في لعب التصنع واللعب الايهامي. فالأشياء التي يمكن استكشافها، والأشياء التي تؤدي وظيفة ما، أو الأشياء التي تساعد على اكتساب المهارات سواء أكان ذلك بالحركة أم بالإدراك، أم كانت مواد يمكن أن تستخدم لخلق تأثيرات مختلفة، كل هذه الأشياء ذات أهمية للطفل بنفس الدرجة. تختلف الخصائص المميزة للأشياء التي يغلب أن تجتذب الأطفال بنمو المهارات وتزايد الألفة (انظر الفصل الرابع).

وهناك عديد من الكتب التي تقدم النصائح العملية حول ما يختار للأطفال في مختلف الأعمار من دمى ومواد اللعب والألعاب (٥، ١٩٢). ولقد رأيت بنفسي

دمية بالغة الروعة في نجاحها. وهي لطفل في الثانية والنصف من عمره. وكان طولها ثمانية أقدام، تصلح للاحتضان، فهي ناعمة كالثعبان مصنوعة من الفراء الصناعي، ذات عينين حمراوين شريرتين وحولاوين، ولسان طويل أحمر مشرع للدغ. وكانت تستخدم لمهاجمة الأطفال الآخرين وتخويفهم أثناء النهار، ويصحبها الطفل لفراشه ليلا كشيء مريح. وهذا مزج لطيف بين الخصائص المثيرة للمشاعر والخصائص المهدئة.

الفصـل التاسع

العــلاج باللعب

أشـكال العــلاج باللعب

«لايفعل الإنسان أي شيء أبدا لمجرد اللهو» هذا ما قالـه المعالـج النفسي باكتثاب لوالدة صبي صغير متخلف العقل تعليقا على شكوى الأم من أن الصبي كان من عادته اغلاق الباب بعنف مفاجىء في وجهها وهو يضحك. وأخذت هذه القصة تلح على ذاكرة الأم لعدة سنوات، ولكنها ظلت تعتقد بأنه يكفي لفهم سلوك ما أن نفترض أنه كان ممتعا. فلا يزال هناك أسئلة أخرى يمكن توجيهها، فمثلا: لماذا هذه اللعبة بالذات دون غيرها هي التي كان يفضلها طفلها.

لقد استخدم فرويد اللعب لأول مرة مصادفة (انظر الفصل الثاني) في علاج صبي صغير سوى صحيح البدن ذكي كان خوفه المفاجىء بل العنيف من الخيول يشغل بال أبيه الذي كان صديقا لفرويد وأحد مرضاه القـدامى (١٢٤). ولم يعالج فرويد مباشرة «الصغير هانز» Little Hans، وهو الاسم الذي ذاعت به شهرة هذه الحالة في كتابات التحليل النفسي، ولكنه قام بعلاجه عن طريق والده الذي كان يسجل سلوك الطفل التلقائي بقدر ما يستـطيع بمـا في ذلك كـلامه وأحلامه وكذلك لعبه. وقدم هـذه التسجيلات لفـرويد لكي يفسـرها ويقـوم بتوجيهه.

وقد نظر فرويد إلى هذه الحالة على أساس نظريته في النمو الانفعالي التي تتنبأ بمصاعب معينة في أعمار أو مراحل معينة من النمو (انظر الفصل الثاني). فالخوف المعلن من الخيل حتى حين تستثيره حادثة حقيقية كرؤية حصان في الشارع يسقط أرضا تحت وطأة حمل ثقيل يمكن أن ينصب أيضا على التعبير عن القلق الكامن والأهم بالنسبة للطفل، من حيث هو قلق على نفسه، ومن مشاعره نحو أبيه.

وأمه، والطفل الجديد حديث الميلاد. وعلى هذا الأساس اعتبر لعب الطفل التلقائي الذي كان يقوم فيه بدور الحصان، وتركه الخيول من الدمى تسقط أرضا. . . . وما إلى ذلك. فهو ليس عرضا للخوف الذي أوحت به الحادثة الحقيقية، إلى هذا الحد، بقدر ماهو عرض لتلك المخاوف وضروب التوافق التي كان الطفل يحاول أن يحتويها في ذلك الوقت، والتي كان من المفترض ان تجد تعبيرا علنيا عنها في الخوف الذي كان بالنسبة له يرمز إلى هذه الحادثة عن طريق التداعي.

واستخدمت «هرمين هج ـ هلموث» (Hermine Hug - Hellmuth)، من أتباع فرويد، اللعب في علاج الأطفال المضطربين انفعاليا بغرض ملاحظتهم وفهمهم. ويتمثل علاجها الحقيقي في محاولة التأثير على سلوكهم تأثيرا مباشرا، بنفس القدر الذي يستطيعه أحد الوالدين أو المدرس.

وقد كانت «ميلاني كلاين» (Melanie Klein) أول من بدأ التحليل النفسي للاطفال سنة ١٩١٩ (١٩٤). واعتبرت أن التعليم المباشر غير ذي جدوى في إعادة تكيف الأطفال المضطربين من الناحية الانفعالية. ففي حالة هؤلاء الأطفال، كما في حالة الكبار، لاتختفي الاضطرابات إلا إذا جعلنا الطفل يعي الصراع الانفعالي الذي نشأت عنه. وقد استخدمت ميلاني كلاين اللعب التلقائي كبديل مباشر عن التداعي الحر اللفظي الذي استخدمه فرويد في علاج الكبار. وافترضت أن ما يفعله الطفل في اللعب الحر يرمز إلى الرغبات والمخاوف والمسرات والصراعات والهموم التي لايكون على وعي بها. ويقيم المعالج علاقة خاصة مع الطفل فيمثل دور الشخص العادي الذي يسند إليه الطفل عدد من الأدوار التي كانت علاقاته الحقيقية بغيره من الناس، أو مشاعره نحوهم قد جعلتها مركزا لمتاعبه. وتصبح مهمة المعالج هي جعل الطفل يشعر بذلك عن طريق تفسير لعبه له.

وقد استخدمت ميلاني كلاين في البداية الدمى المصغرة التي تمثل بنوع خاص أشخاص الأسرة في اللعب الإسقاطي. ولكنها كانت تحتج في أوقات مختلفة بعنف

على التصور الخاطىء القائل بأن عملية التفسير تعني إسناد معان رمزية مخصصة لألعاب بعينها. فاللعبة التي يلعبها الطفل في لحظة بعينها لايمكن أن تفسر، مثلها في ذلك مثل التداعي اللفظي الطليق، إلا من خلال السياق العام للعب الطفل، وما سبق هذا اللعب وما أعقبه في ذلك الوقت. ويمكن استخدام الإطار النظري لنظرية التحليل النفسي كنوع من الخطة العامة التي يسترشد بها، وتوحي للمحلل النفسي بنوع الصراعات التي يبحث عنها، ولكنها لاتحددها له تحديدا قاطعا. (تعليق: ٢٢٦) ويكون عمل المحلل النفسي هو أن يتفهم ما يشعر به الطفل وأن ينقل له هذا. فقد يلعب الطفل مثلا بقوالب الآجر بطريقة تدل على أن قوالب الطوب تقوم مقام الناس، وعلى الارجح، أعضاء أسرة الطفل. فإذا كان الأمر كذلك، فإن المحلل يقول ذلك للطفل الذي قد يوافق عليه أو ينكره، أو قد يستمر في لعبه ببساطة. ويستنتج المحلل من طريقة الموافقة أو الإنكار، ومن لعب الطفل التالي لذلك ما إذا كانت تخميناته صحيحة أم لا . . . . فتقبل تفسير مقترح بانفعال زائد قد ينفي هذا التفسير مثلما يفعل الإنكار الهادىء. بينما قد يؤدي الإنكار العنيف أو المتهيج بالمعالج إلى الشك في أن محاولته للتفسير كانت على الأقل محاولة تستحق «التحمس» لها، في حين أن التجاهل التام من الطفل لهذا التفسير قد يحمل المعالج على الحذر المفيد الذي هو نتيجة طبيعية لذلك في الاتصال الاجتماعي . . . وعلى أي حال فإن أسلوب الطفل الفردي المعتاد للاستجابة ينبغي أن يؤخذ في حسابنا. وقد افترقت نظرية ميلاني كلين للنمو عن الصورة الفرويدية الأصلية. فهي مثلا كانت تعتقد أن لدى الاطفال نوعا من «الضمير» ومشاعر الذنب في وقت مبكر قد يصل إلى آخر السنة الأولى عن عمرهم، وليس بعد سن الثالثة أو نحو ذلك*، وتزعم أيضا أن لديهم القدرة في هذه السن على الاستعمال الرمزي للاشياء. ومن الإنصاف أن نقول إن الأطفال ذوي الذكاء اللماح قد يظهرون قدرة على الرمزية في سن مبكرة بشكل يدعو للدهشة.

(*) كما كان يرى فرويد نفسه. (المترجم)

لقد حافظت آنا فرويد ابنة فرويد على نظريته في النمو الانفعالي بدافع قوي من الشعور البنوي، ولكنها عدلت في طريقته في العلاج تعديلا كبيرا لكي تكيفها بالنسبة للأطفال. واعتبرت ـ على عكس ميلاني كلاين ـ أن علاج الطفل يختلف اختلافا جذريا عما يوجد لدى الكبار من تنوعات (١٢١). فمثلا أيا كانت المتاعب المنزلية التي نتج عنها الاضطراب الانفعالي أصلا فإنها قد تظل ماثلة أمامنا وتتطلب التحقق منها وتناولها وتحسينها إذا أمكن. وحيث أن والدي الطفل يكونان عادة مازالا على قيد الحياة، فليس من المستطاع إذن ولا حتى من المرغوب فيه أن يكون المحلل شخصا عاديا سلبيا يمكن للطفل أن يسقط عليه صورته عن والده. «والتحليل» بمعنى الكشف عن «طاقة الليبدو المثبتة» واعادة توجيهها (عن طريق جعل الطفل واعيا بصراعاته) ما هو إلا جانب واحد من العلاج. ويكون عمل المحلل في حالة الأطفال تعليميا تربويا أيضا، ولهذا يجب عليه أن يكون ايجابيا في كسب ثقة الطفل ومودته. ووفقا لما تراه آنا فرويد فإن اللعب لايكون بالضرورة رمزا لأي شيء. فإذا عمد صبي إلى إقامة عمود لمصباح نور فقد يكون سبب ذلك في بساطة شديدة أنه تصادف أن رأى عمودا وتأثر به. ويقوم الأطفال بالفعل بألعاب التخيل، ولكن أن تكون لعبة معينة منها لعبة رمزية أو أن تكون هناك دوافع محتملة كائنة خلفها، فهذا أمر ينبغي أن تعززه أدلة عما يحيط بموقف الطفل في البيت وعن خبراته الجارية التافه منها والهام على السواء، ومعرفة برغباته وآماله ومخاوفه التي لايستطيع الكبار الحصول عليها إلا بالتآلف مع الطفل واكتساب ثقته. أما اللعب في حد ذاته فهو في المرتبة الثانية من الأهمية.

وقد ميزت هذه المناهج لعلاج الأطفال المضطربين بداية ظهور الطرائق الفنية المعروفة باسم «العلاج باللعب» (الذي يطلق عليه مصطلح «العلاج النفسي للأطفال» من أولئك الذين اتفق لهم ألا يستخدموا إلا اللعب فقط). وقد نما عدد كبير من أنواع العلاج المختلفة التي لايتصل بعضها بالمفاهيم والأساليب الأصلية إلا بأوهى الروابط. وتختلف هذه الأنواع في الدرجة التي يقدر فيها المعالج بأن يكون دوره ايجابيا أو سلبيا، والمدى الذي يسمح به للوالدين بالمشاركة في العلاج،

ومدى لجوئه إلى تغيير بيئة الطفـل، وتكرار جلسـات العلاج، وكيفيـة تصوره لوظيفة اللعب في العلاج، وما إذا كان يقدم تفسيرات لفظية للعب الطفل إليه وحدود هذه التفسيرات.

ويؤكد بعض أنصار اتجاه آنا فرويد على علاقة الطفل بالمعالج باعتباره أهم عامل في العلاج. وعلى تخليص الطفل من القلق، والسماح له بتقبل صراعاته واعادة تعليمه في نطاق العلاقة الاجتماعية السليمة بين الراشد والطفـل. أما أولئك الذين يتبعون اتجاه ميلاني كلاين فيزداد اعتمادهم على التفسيرات التي يقدمونها للطفل عن لعبه الرمزي. وبعض المعالجين لايستخـدمون اللعب إلا لمجرد التواصل مع الطفل المـريض لما يمكن أن يخلق من مـوضوعـات للكلام ومواقف اجتماعية. والبعض الآخر منهم يقيد الطفـل بعدد قليـل من الدمى ويشجعه على إعادة القيام بمشاهد معينة يعرف أو يفترض أنها كانت تمثل صدمة بالنسبة له. وذلك لتخفيف مخـاوف الطفـل منها بسرعة . ويقال إن هذه طريقة مفيدة في معالجة المخاوف المرضية (٢٠٨).

ولقد حدث بعض التغيير في نوع الصراعات أو مناطق القلق التي يتجه إليها اهتمام المعالجين بطريقة التحليل النفسي. وقد كان فـرويد وأتبـاعه في بـداية التحليل النفسي يميلون إلى التركيز على ما يمكن أن نطلق عليه بشيء من التجاوز **صراعات الضمير**. فالقلق من جراء القيام بما هو ممنوع يمكن أن يتعلمه المرء تماما بكل مافيه من شدة بحيث يتسع نطاقه ليضم الأنشطة والمشاعر والرغبات العادية المسموح بها (وبلغة التحليل النفسي: فإن الأنا الأعلى أو الضمير اللاشعوري يقوم بكبت الدوافع الغريزية اللبيدوية لـ «الهى»). وقد نالت قدرة الطفل على الاستجابة لبيئته ومواجهتها اهتماما أعظم في الاتجاهات الأحدث (وبنفس لغة التحليل النفسي: «تقوية الأنا» التي تؤدي إلى ربط دوافع الطفل بـ «الواقع»). ومن الأمثلة على ذلك مشكلة تعلم ارجاء اشباع الرغبات (١٠٣ أ).

وتنتمي أغلبية المعالجين باللعب الى الاتجاه التوفيقي eclectic . فهم لايتبعون اي اتجاه نظري موحد لايحيدون عنه، بل يستخدمون بدلا من ذلك أي فكرة أو

أسلوب أو مقترحات تبدو لهم أكثر ملاءمة في حالات بعينها. وهناك مثال قديم على ذلك يتمثل في أسلوب لوفنفيلد Lowenfeld المسمى بـ «صورة العالم» World picture (٢٢٦). وتتكون مادة هذا الاختبار من نماذج مصغرة طبق الأصل لأناس وحيوانات وأسوار ومنازل وأشجار وجسور وما إلى ذلك. ثم يوضع ذلك في متناول الطفل مع الماء والصحاف المملوءة بثلاثة أنواع من الرمل. ويطلب منه أن يلعب بهذا كله كما يشاء ويحب. ومن الممكن أن ينشأ عن العجائن الناتجة عن ذلك «عوالم» مصغرة تشتمل على جبال ووديان ومناظر مليئة بالناس أو الحيوانات. أو ربما تكون نتيجة ذلك نماذج واقعية مصغرة لمدن صغيرة ذات صفوف صغيرة من المنازل الأنيقة، أو ربما تكون صور خيالية تحتوي على الحيوانات المتوحشة التي تزحم المكان برمته، أو قد لاتضم أناسا أو حيوانات على الأطلاق. ويطلب من الطفل أن يشرح للمعالج هذا «العالم» الذي من صنعه كأنه يشرحه لشخص يجهل الموضوع تماما، وأن يخبره بما سيحدث بعد ذلك. ويفترض أن المحتوى والأسلوب ومقدار ما هناك من حركة فيها هو «حادث» في هذا العالم ستكشف عن درجة الاضطراب، أو المرض عند الطفل، وعن الوصول إلى بعض الاشارات عما يدور حول هذا المرض.

ولايمثل اللعب بالعرائس النوع الوحيد من أنشطة اللعب التي استخدمت لأغراض علاجية. ويعتبر البعض أن اللعب التمثيلي، كما يحدث في تمثيل مواقف اجتماعية معينة بالمشاركة مع الآخرين، يؤدي إلى إحداث أثر «مريح» عن طريق التعبير عن الانفعالات او لكونه يقود إلى التعلم الاجتماعي. فقد يتعلم الاطفال مثلا أن يستجيبوا للآخرين باللعب التمثيلي أو المصطنع، بينما يكونون في جلسة عادية شديدي الخجل، أو قد يتعلمون لأول مرة عن طريق القيام بدور أحد الكبار ما يلاقيه الشخص الكبير من صعوبات في مقاومته لطفل غاضب. وفي العلاج عن طريق الفن يفسر المعالج الرسوم والصور الزيتية، كما هو الحال في حالة اللعب بالعرائس، أو تستخدم كتعبيرات عن الشعور، وهو ما يعتبر وسيلة علاجية لها قيمتها في حد ذاتها. وتعتبر الموسيقا كذلك ذات تأثيرات علاجية.

ويعتقد اتباع مدرسة «العلاج غير الموجه»، أو «العلاج المتمركز حول العميل» أن اللعب الحر بدون أي توجيه أو تفسير من الكبار يعالج الاضطرابات الانفعالية. ويتصور أصحاب هذه المدرسة أن دور المعالج ينبغي أن يكون دورا سلبيا تماما، مقتصرا على خلق جو من الصداقة والتقبل يستطيع المريض في نطاقه أن يتوافق مع مشكلاته. وحين نطبق ذلك على علاج الاطفال (١١) فإن هذا يعني أن معظم التركيز سيوضع على لعب الطفل. فيعطي الحرية الكاملة تقريبا لاختيار ما يمارسه من أنشطة في غرفة اللعب بحضور معالج يوافق، ويسمح ويبيح للمريض أن يأخذ زمام المبادرة. ويفترض أن الطفل في هذه الحالة «سيخرج» في اللعب صراعاته واندفاعاته غير المقبولة اجتماعيا. ويكون اللعب هنا بمثابة «تطهير». إذ يفترض أن تفريغ الانفعالات عن طريق اللعب في جو يوحي بالطمأنينة والأمن سيؤدي إلى خفض ما عند الطفل من قلق بحيث يستطيع بعده أن يتوافق مع المطالب الاجتماعية بشكل أكثر يسرا (٣٥٠).

والآن أصبحت أساليب اللعب المستخدمة في علاج الأطفال المضطربين تمتاز بالتنوع والخصوبة بقدر ما هناك من تنوع في الافتراضات النظرية التي يتبناها المعالجون. ولم تعد هذه الفروض الآن بأي حال من الأحوال مشتقة أساسا من التحليل النفسي بمفرده. فنظريتا الجشطلت والمجال (انظر الفصل الثاني) تتصوران أن ارتقاء الشخصية يشتمل على نمو ضروب من التمايز في داخل الفرد. ويكون اللعب هو طريقة الطفل في اكتشاف العالم والتوافق معه، وفي تعلم التآزر البدني، واستخدام الرموز والتخيلي. وحينما يقوم الكبار بمشاركة الطفل في لعبه وايهامه به فإنما يؤكدون له صلاحية ما يقوم به وما ينطوي عليه من معنى. وقد ذكرنا منذ قليل العلاج غير الموجه الذي يعتبر اللعب في حد ذاته ذا قيمة علاجية. وقد استخدم اللعب على نحو تربوي لتعديل سلوك الطفل أو لمساعدته في مشكلات توافقه الراهنة (١٥٢) كمولد اخ له، أو رسوبه في المدرسة، وعدم القدرة على التغلب على غيره من الاطفال... وما الى ذلك. وينظر إلى اللعب في أعرق الاتجاهات التحليلية باعتباره انعكاسا لنمو الطاقة الحيوية الليبيدوية (٢٧٩)

وكسلوك بديل لما لايمكن انجازه في الواقع ، أو كادعاء للسيطرة على ضروب القلق التي أثارت اللعب الذي يعطي الطفل الفرصة لمواجهة الاضطرابات المماثلة مستقبلا بثقة أعظم. (١٠٣، ١٤٢).

إن العمليات العلاجية (وإن لم تكن اللعب على التحديد) قد ترجمت ـ مثلها مثل كثير من مفاهيم التحليل النفسي ـ إلى لغة نظرية التعلم باعتبارها تعلما أدائيا (أو اجرائيا) بواسطة نيل ميلر (٩٤) Neal Miller وقد أعاد مورر (Mowrer) (٢٥٥) توصيف كثير من هذه الفروض على أساس إشراط العمليات اللاارادية (للجهاز العصبي المستقل مثل التغيرات في التنفس، وسرعة ضربات القلب، وافراز العرق، وتقلصات المعدة وما إليها مما يترتب على الاستثارة)، وكذلك على أساس من التعلم الادائي أو الارادي عن طريق الإثابة أو المكافآت. ذلك أن بعض هذه التغيرات الذاتية التي تكون مصاحبات لاارادية للقلق والاستثارة تدوم طويلا حتى بعد أن يكف السلوك الخارجي للشخص عن الإشارة إليها. ولا يكون من الممكن اثارتها بالشيء الذي أثار الخوف أصلا فحسب، بل بما يرتبط به من مؤشرات كذلك. فالكلمات والرموز بالنسبة للإنسان يمكن أن تثير القلق أو الاستثارة بفعالية تامة.

إن أحد ردود الفعل الطبيعية لهذه «الحيرة الناتجة عن الثراء»(*) في الأساليب والنظريات العلاجية وما يحدث في مساراتها هي أن ندينها جميعا دون تمييز. ومع ذلك ينبغي لنا أن نميز بين نجاح أو اخفاق الأساليب العلاجية، ومدى دقة أو زيف ما يكتشف خلالها من حقائق، ومدى كفاءة أو جدوى اطار نظري معين لوصف هذه الحقائق باعتبارها جميعا مسائل منفصلة عن بعضها البعض انفصالا تاما.

ولاتوجد صلة البتة بين ما يشعر به الناس من تحسن، أو كونهم قد تحسنوا فعلا بعد قضاء مرحلة معينة من العلاج، وبين ما إذا كانت النظرية التي أوحت بهذا

(*) ذكرت هذه العبارة بالفرنسية Embarras de Rishesse

العلاج هي أدق النظريات في وصفها للمرض. ولربما أمكن إقامة الدليل على استطاعة عراف يعالج بالسحر، شفاء الأغلبية العظمى من أبناء قبيلته البدائية من معظم عللهم، بينما يؤدي استعمال آلة حاصدة معقدة من أحدث النماذج إلى تأخرهم على الدوام في عملية الحصاد. وكما أن المثال الأول لايبين أن تفسير الطبيب الساحر لما كان يقوم به كان صائبا. كذلك فإن انخفاض الحصاد لايكشف لنا عن أن آلة الحصاد فاسدة الصنع. فحتى إذا اتضح نجاح أي طريقة في العلاج نجاحا فائقا في كل مرة تستخدم فيها، فإن النظرية المستوحاة منها تلك الطريقة قد تكون نظرية عتيقة أو غير كافية. وبالمثل فإن ما يحدث من اخفاقات في الممارسة العلاجية لايبطل صحة النظرية التي اشتقت منها طريقة العلاج. فكل ما يبينه هذا الاخفاق هو أن طرق العلاج نفسها خاطئة أو سيئة التطبيق أو غير مجدية وغير ملائمة للحالة. وتعتبر نظرية فرويد الآن غير صالحة، لا لأنه لايمكنها تحقيق عدد كاف من حالات الشفاء، بل لأن صورة السلوك الذي تحركه غريزة واحدة أو مجموعة من الغرائز، والذي يمكن أن يكبح أو ينـدلع وينـدفع في أمـاكن غير ملائمة، وما إلى ذلك. . . .، هذه الصورة أصبحت تعتبر صورة مضللة وغير دقيقة وغير كافية لوصف ماهو معروف الآن حول عمل أجهزة التوازن الحيوي (أجهزة الاتزان الهيموستازي) التي تنظم وظائف الكائن الحي (انظر الفصل الثاني). وبالطبع فإن هذا ينطبق كذلك على طرق العلاج المشتقة من النظريات الأخرى. وما لم يتم تصميم خطة العلاج في شكل اختبار تجريبي، بما فيه من ضوابط كافية للتأكد من أن النتائج، سواء أكانت ايجابية أم سلبية، لايمكن أن ترجع إلى عوامل دخيلة (وهذا ما يصعب عمله في الاجراءات المعملية التي تنحى جانبا في سبيل الوصول إلى العلاج الصالح) فإنه لايمكننا أن نقرر تأييد أو دحض النظرية التي أوحت بهذا الاجراء العلاجي.

كذلك فإن الحقائق لاتصبح غير صالحة تلقائيا لمجرد أنها ترتبط بنظرية عتيقة أو لم تعد شائعة، أو لأنه قد أوحت بها مناهج تفتقر إلى الدقة العلمية. ولكن يجب أن تجد تعزيزا لها عن طريق دليل مستقل يدعمها. فرأى فرويد مثلا في أن الناس

يمكن أن يتأثروا بخبرات لايشعرون بها أو يعونها كان يعتبر في وقت ما مناقضا لنفسه (وإن كانت فكرة درجات الوعي تعود إلى ماض يصل على الأقل إلى فلسفة ليبنتز في القرن السابع عشر). أما في الوقت الحاضر فإن القول بوجود درجات مختلفة من الوعي «والإثارة» والانتباه أصبح من الأمور التي يسلم بها الجميع. وكان من المستطاع منذ أمد طويل قياس الدرجات المختلفة من «الإثـارة» على أساس التغيرات الفسيولوجية كما هو الحال في التنفس وسرعة ضربات القلب. وقد استخدمت على نطاق واسع لهذا الغرض تسجيلات القوة الكهربائية الكامنة الخاصة بالتغيرات في إفـراز الغدد العـرقية أو مقـاومة الجلد، عـلى الرغـم من الاختلاف بين الأفراد في أي المؤشرات الفسيولوجية هو الأكثر احتمالا في حدوثه (٢٠٤). وقـد أظهرت طـرق تسجيل النشـاط الكهربـائي في لحاء المـخ (أي التغيرات التي تحدث في الايقاعات المميزة الصادرة من المخ). أنها تختلف تبعا لمدى انتباه الشخص للمثيرات أثناء الاسترخاء أو في حالة التـركيز عـلى عمل عقلي. كما اتضحت المستويات المختلفة من الانتباه وعمق النسيان سواء حينما يكون الناس نائمين أو خلال يقظتهم (٢٢٠، ٢٧٤). وقد يظهر الناس فروقا في سلوكهم الظاهر عند الاستجابة للمثيرات التي يعجزون عن وصفها أو تذكرها فيما بعد (١٤٤). ومثل هذه الارجاع الفسيولوجية «اللاشعورية» يمكن أن تكون مشروطة، مثلها في ذلك مثل الأوعية الدموية الصغيرة، بدلائل خارجية بما في ذلك الكلمات (٢٩٥). وتختلف عملية ملاحـظة المثيرات بـاختلاف الضجـة الموجودة في الخلفية، وباختلاف درجة عدم اليقين في حدوث المنبهات أو المثيرات (٣٤٨)، واحتمال حدوثها في مجالات معينة (انظر الفصل الرابع). ومثل هذه المستحدثات المتقدمة تجعل المواربات القديمة حول ما إذا كانت «الاحسـاسات اللاشعورية» تمثل عبارة إنجليزية سليمة أو عبارة ألمانية سليمة، أو عبارة ذات معنى أو لا، تجعل من كل ذلك لغوا لا معنى له. كما تكشف لنا في نفس الوقت أن الاستعارة المتمثلة في كلمة «اللاشعورية» تؤدي إلى التزيد والتضليل. ولاشك في أن اللعب يتأثر بكثير من الخبرات التي ربما لم ينتبه لها الطفل إلا بشكل غامض، أو

لم ينتبه لها على الإطلاق. ولكن ما إذا كان ينبغي علينا اخباره بذلك أم لا فمسألة تختلف كل الاختلاف حتى حين نكون على علم بماهيتها.

وأحد تنبؤات التحليل النفسي الأخرى التي يفترض أنها صحيحة فيما يتعلق باللعب هي أن المشاعر التي تستثار بينما يظل التعبير عنها مرفوضا، مثلما يحدث للغضب، يمكن أن «تزاح» إلى أشياء غير ملائمة، أو يعبر عنها تعبيرا رمزيا، أو يعبر عنها بعد ارجاء ذلك لفترة. وقد اتضح أن هذا مما يمكن التمسك به في ظروف معينة. ولكن بعض ما نجده من نتائج يمكن تفسيره بنظريات أخرى غير نظريات «الاهدار الزائد». وتتمثل هذه النتائج في الطلبة الذين ضويقوا ثم اتيحت لهم الفرصة لكتابة قصص عدوانية، فكانوا أقل عدوانا فيما بعد من أولئك الذين لم تتح لهم أي فرصة للتعبير عن غضبهم، أو تتمثل ايضا في القصة الشائعة عن الرجل الذي إذا ما عنفه رئيسه في العمل، فربما يذهب إلى البيت يصرخ في وجه زوجته. أما نيل ميللر (Neal Miller) فيعتبر أن الغضب ما هو إلا استجابة للاحباط، كما يعلل إزاحة الغضب على أساس نظرية التعلم باعتباره وظيفة للتعميم (٢٤٤، ٢٤٨، ٤٨٠) (ويقوم البرهان على أساس ما يتضح من ان مدرج التعميم يكون أشد انحدارا بالنسبة للإحجام عنه بالنسبة للإقدام، حينما ينشب صراع الإقدام ـ الإحجام)*. وكان هناك تفسير آخر لذلك هو أنه يتم تدعيم الفرصة للهجوم. فقردة السنجاب، التي تم تعليمها كيفية شد سلسلة لجذب دمية يمكن مهاجمتها، كانت تجيد فعل هذا بمجرد أن تصاب بصدمة كهربائية مؤلمة أكثر بكثير مما تفعل في الأوقات الأخرى (١٣). ومن الممكن أن نبرهن على أن جذب السلسلة (وهو الفعل الوحيد الممكن عمله في هذا الجهاز المعملي) ربما يكون قد ارتبط بتوقف الصدمة، أو أن الاستثارة (الناتجة عن

(*) تصنف الصراعات النفسية إلى ثلاثة أنواع هي: ١ ـ صراع الاقدام ـ الاقدام ـ ٢ ـ صراع الاحجام ـ الاحجام. ٣ ـ صراع الاقدام ـ الاحجام. والنوع الأخير هو أخطر أنواع الصراعات لأنه هو الذي يؤدي إلى الوقوع في براثن المرض النفسي لصعوبة ايجاد حل واقعي لهذا الصراع. [المترجم].

الصدمة) تقوم بتيسير كل أنواع النشاط، وكان هذا الفعل هو «أقرب» الاشياء التي لايمكن أن يقوم بها الحيوان في هذا الموقف.

ولقد بين لنا «بركـويتز» Berkowitz (٣١) أن عـدم السماح بـالتعبير عن الغضب هو شكل من أشكال الإحباط التي يمكن أن تثير عدوانـا إضافيـا. وأما بالنسبة للآدميين فإن ما يغري بالعدوان أو يرتبط به يمكن أن يكون موجودا بشكل رمزي طول الوقت، وأن التعبير عن الغضب قد يرتبط بالقلق الذي يؤدي إلى الكف عن تكراره. وأي وصف نظري على درجة من الكفاءة يجب أن يغطي كل هذه الاحتمالات على الأقل. كما أنه يحتمل أن يؤدي إلى إعادة وصف الحقائق. ولكن هذا لايغير النتائج في المستوى الذي تم بحثها فيه. ولاتنطوي كل ضروب اللعب على بدائل، ولكن العدوان يمكن التعبير عنه في أشياء بديلة أثناء اللعب، كما يمكن أن تعبر عنه أفعال بديلة. وعلى أي حال فإن مثل هذا السلوك يمكن أن يبدو مصطنعا باللعب.

ولا تزال هناك مسألة أخرى هي التطبيق العملي للنظريـات وللحقائق ومـا تـوحي به من عـلاقات. فقـد استخدم اللعب حقـا في تشخيص الاضطراب النفسي لدى الأطفال، ولكن الواقع أن السؤال هو: هل من الممكن الحكم على التوافق الاجتماعي والانفعالي لطفل ما من الطريقة التي يلعب بها؟

لعب الاطفال سيىء التوافق

ربما لم تكن لتنشأ أي مشكلة حول التشخيص إذا ماوجدت كل أنماط سوء التوافق تعبيرا لها في أشكال مميزة وواضحة من اللعب. إلا أنه لاشك في أن الأمر ليس كذلك. فهناك أطفال يعانون من اضـطراب نفسي شديـد بحيث يكون سلوكهم عـلى درجة من الغـرابة لاتتـرك حتى لرجـل الشارع مجـالا للشك في اضطرابهم الذي يظهر سواء في أثناء «اللعب» أو «العمل». وقد يكون بعض هؤلاء الاطفال على درجـة كبيرة من الخمـول التام، فهم لايجـدون في صالـة للألعاب مليئة بالدمى ما يثير اهتمامهم. وهم إما أن يتجمعوا في أحد الأركان، وإما يحدثوا بأصابعهم أو بأجسامهم حركات رتيبة تتسم بالغرابة. ويغلب عليهم

أن يكونوا شديدي العزلة عما حولهم وعن غيرهم من الناس لدرجة أن التمييز بين «اللعب» وغيره من الانشطة لاينطبق عليهم. وقد وصفت هذه الحالة على أنها استغراق في الذات أو في الرغبات الذاتية. وليس من المعروف بعد ما اذا كان هذا الوصف ينسحب على واحد فقط أو على عديد من زملات* الأعراض المرضية أو ماهية مسبباتها. ومع ذلك فإن معظم الحالات النمطية تبين بالفعل خصائص للعب يسهل التعرف عليها. فالبلادة الانفعالية والتأرجح وضرب الرأس من الأمور الشائعة، ولكنها توجد كذلك في حالات مختلفة كل الاختلاف، أو في حالات أقل شدة بكثير من حالاتهم. وما هو أكثر نمطية هو أن طبيعة اللعب عندهم تتسم بالرتابة الشديدة التي غالبا ما تكون ذات طابع طقوسي. فالاهتمام المذهل بأشياء معينة غالبا ما يتمثل في أنواع مختلفة من مفاتيح النور والتركيبات الميكانيكية. وأحيانا ما يقارن هذا بالسلوك النمطي المتكرر الذي نجده عند الحيوانات التي تعيش في الأسر في ظروف شديدة التقييد. إلا أن هؤلاء الأطفال الذين يجترون رغباتهم لايبدو انهم يعيشون في بيئات غير سوية بدرجة كبيرة. فاذا كانوا لايستجيبون في المواقف الاجتماعية، فربما يكون ذلك بسبب صعوبة النفاذ إليهم، أي صعوبة اكتساب اهتمامهم والاحتفاظ به. وهناك شواهد كذلك على أن الأطفال الاجتراريين يميلون إلى تجنب المثيرات المعقدة وربما يكون السبب في ذلك أنهم استثيروا من قبل بشكل فائق عن الحد (١٧٧). أما إذا تكلموا على الإطلاق فإنهم يكشفون عن عادات غريبة في الكلام. ومثل هذه الحالة نادرة الوجود نسبيا، ويحتمل أن يكون سببها مختلفا بالأحرى عن الأنماط الأكثر شيوعا من المشكلات التي تحول إلى عيادات إرشاد الطفل أو العيادات النفسية الخارجية. ويصدق هذا ايضا على بعض الاطفال «فائقي النشاط» الذين يفشلون في اللعب لأنهم يندفعون جيئة وذهابا باستمرار ولايستطيعون الاستقرار على أي نشاط يتطلب خطوات متتابعة.

---

* الزملة Syndrome هي مجموعة من الأعراض المرضية التي توجد معا فتميز مرضا معينا من الأمراض النفسية أو العقلية. [المترجم].

وإذا ما صرفنا النظر عن هاتين الحالتين المتناقضتين فإن تعبير «سوء التوافق» ينسحب على ضروب متنوعة من السلوك الذي ينحرف عما يتوقع عادة من صبي أو فتاة في سن معينة. فوجود صعوبة في التعلم بالرغم من توفر نسبة ذكاء عادية أو مرتفعة، والمشكلات التي تنشأ من العلاقة مع الكبار سواء في البيت أو في أي مكان آخر، أو من العلاقة مع الأطفال الآخرين، والعدوان الزائد عن الحد، وحالات الانعزال أو الخجل بدرجات غير عادية، وممارسة الكذب أو السرقة بشكل متزايد، ورفض الذهاب إلى المدرسة، والمخاوف غير المبررة من الحيوانات والأشياء وصعوبة الكلام، والتبول أو التبرز في الفراش، ورفض الأكل، والعديد من المشكلات الأخرى، كل ذلك يأتي تحت مسميات مثل «الاضطرابات الانفعالية»، وسوء التوافق الاجتماعي و «أمراض العادة». . . وما إلى ذلك من مسميات.

وقد تختلف شدة مثل هذه الحالات ابتداء من سوء الفهم البسيط من جانب الشخص الراشد المتعهد للطفل من حيث ما ينبغي أن يتوقعه، أو يفعله إلى عدم التسامح سواء من ناحية الطفل والكبير على السواء. وقد تكشف بعض الحالات عن صعوبة واحدة كالخوف من الكلاب، أو التبول في الفراش. أما في بعضها الآخر فقد يكون كل شيء يفعله الطفل أو يقوله، أو حتى يفشل في عمله أو قوله مصدرا للقلق والأسى أو السخط لكل من يعنون به.

ولن ندهش بالطبع إذا علمنا أنه ليس هناك شكل واحد من أشكال اللعب يميز هؤلاء الاطفال المضطربين جميعا عن الأطفال «الأسوياء». ولا أن يكون لعبهم دائما نمطا دالا على السلوك الذي حولوا للعلاج من أجله. فقد شاهدت مثلا طفلا عدوانيا للغاية في التاسعة من عمره كان فيما أعلم يسرق على الدوام ويقسم بأغلظ الأيمان أنه لم يفعل، ويهرب من المدرسة، وكانت لعبته المفضلة هي أن ينسل إلى خزانة دمى فارغة ومعه أكبر وأنعم دمية استطاع أن يجدها. بينما كان هناك طفل آخر صغير خجول يعاني من لجلجة في الكلام، ويعيش في كنف أب من الطبقة الوسطى حاد الطبع، رسم بالألوان على ألواح

النافذة كلمات بذيئة لايمكن ذكرها. ولكن الأمر لايصل إلى حد انتقال أي منهما من النقيض إلى النقيض.

وتبعا لما يراه مورفي Murphy (٢٦١) لايكون محتوى اللعب هو الذي يختلف عند هؤلاء عن لعب الأطفال العاديين، بل بالأحرى تركيب هذا اللعب وأسلوبه ومدى تماسكه. ويلعب الأطفال العاديون تماما ألعابا تثير أشد الفزع كإغراق وتشويه الدمى التي تمثل حسب تعليقاتهم هم أمهاتهم وآباءهم وإخوتهم وأخواتهم، أو أي شخص عكر صفوهم بشكل مؤقت. ويبدو أن خبرة مثل هذا النوع من اللعب، وليس تكراره، هي التي تميز الأطفال المضطربين عن الأطفال الأحسن في توافقهم (٢٥٣). والواقع أن الأطفال الأسوياء في الرابعة من العمر قد عبروا، في هذه الدراسة بعينها، عن عداء صريح مباشر تجاه أقاربهم أكثر مما فعلت جماعة الأطفال المضطربين، إلا أن مقاييس تقدير الحدة في مثل هذه التعبيرات كانت أكبر بشكل دال بالنسبة للمجموعة الأخيرة (مجموعة الأطفال المضطربين). .

وهناك كثير من الصعوبات الكبيرة التي يكون لها تأثير محزن على الأطفال وتجعلهم خاملين وتعساء، سواء تمثلت في علاقاتهم بالكبار أو بغيرهم من الأطفال، أو في التحكم في عدوانهم، أو السيطرة على مخاوفهم غير المعقولة، أو شيء آخر غير ذلك. ويؤدي هذا إلى تقليل النشاط العام للطفل والعزم على اللعب وابداعه فيه. ويكون لحالات الخجل العام أو القلق العام تأثيرات مماثلة. وقد ظهر أن الخبرة المحبطة حتى ولو كانت مؤقتة، تجعل الأطفال اقل ممارسة للعب البناء، ويلعبون لعبا في مستوى أقل نضجا (٢١). ونجد الكثير من الأطفال المضطربين على الرغم من ذكائهم المرتفع أحيانا، يصرون على الأقتصار على اللعب مع من يصغرونهم بكثير. فقد عرفت مثلا طفلا في السادسة من عمره يمتاز بالذكاء ولكنه شديد القابلية للتهيج والقلق، وكان في مقدوره تماما رسم البيوت والناس والأشجار مثلما يرسمها عادة من هم في نفس عمره، ولكنه قلما

كان ينشىء أي شيء سوى بقع من الألوان مثل التي يرسمها طفل في الثانية من العمر (٨٧).

ويمكن أن تدلنا بعض العلامات التي تظهر في اللعب على السلوك العام للطفل. فقد حوّلت إلى مثلا بنت في السادسة من عمرها بسبب صداع اهتزازي شديد لدرجة كانت تثير الألم في من يشاهدها، وكان يظهر عليها الخوف إلى أقصى حد من القذارة والرمل والماء في الساعة الأولى من لعبها.

وكانت تقوم بغسل يديها عشرات المرات وتطالب بتغيير ملابسها كثيرا على الرغم من أنها كانت نظيفة تماما. وقالت أمها إنها كانت قد نسيت أن تذكر هذا السلوك لأنها اعتادت عليه كثيرا في بيتها. وقد امتد تقبل الفتاة التدريجي (وكانت تشجع بدون فضول) للرمل والماء كمواد يسمح باللعب بها في أول الأمر، حتى وصل إلى درجة الاستمتاع بتلطيخ ملابسها وملابس أمها في البيت، قبل أن تستقر على اتجاه أقرب إلى المعقول نحو القذارة والنظافة.

وسرعان ما اختفى صداعها الاهتزازي بعد ذلك. وربما يكون ذلك راجعا إلى الصدفة، أو ربما كان هناك علاقة بين نوبات الصداع، والسلوك الجوازي وبين التدريب على النظافة التي تصورها الفرض الذي أوحى في البداية بالعلاج. وربما كان للتخلص من الخوف الشديد تأثيرا مؤد للاسترخاء بوجه عام على أساس العلاقة التبادلية بينهما). وقد توازى مع سلوك البنت في اللعب خلال الفترة التي تغيرت فيها اتجاهاتها نحو القذارة أو تبعه سلوك مشابه في البيت، كما قررت ذلك أمها. وقد كانت الفروق في اللعب واضحة نسبيا في هذه الحالة. ويمكن في أثناء اللعب بدمى مقننة قياس دقائق السلوك واعطاؤها درجات ومقارنتها ببعضها، وقد استخدمت لهذا الغرض على شكل اختبارات موضوعية للشخصية باعتبارها موقفا تجريبيا يمكن فيه قياس التنويعات التي تحدث في الموقف. وقد سبق أن ذكرنا في الدراسات السابقة أن ثبات طرق اللعب بالعرائس كان مرتفعا عند تقدير السلوك النوعي كالعدوان (انظر الفصل الخامس)، وأنها ارتبطت ارتباطا جيدا مع تقديرات وسلوك الأطفال «العدواني» في أي مكان وظل متسقا أو مضطردا

بمختلف المقاييس المستخدمة في مختلف الأوقات. ولكن هذا لم يكن يحدث إلا حينما يتم قياس سلوك أطفال في حدود السواء. أما في الحالات المتطرفة، كحالات الخجل الشديد وحالات العدوان الزائد، فإن العلاقة بين السلوك واختبارات اللعب والعكس لم تتفق إلا مع التعديلات. إذ تكون استجابات الأطفال سيئي التوافق أكثر تنوعا وأقل ثباتا من استجابات الأطفال المأخوذين من عينات تمثل الجمهور العام، حتى على الاختبارات المعرفية (العقلية)، فما بالك باختبارات الشخصية (١٢٨). ولذلك يستخدم عادة اكثر من اختبار واحد في أي حالة بمفردها. والميزة الرئيسة في اللعب هي أنه يمكن أن يستخدم لتقدير استجابات الطفل كفرد لمختلف أنواع المواقف العيانية التي لايسهل تكرار اصدارها بطريقة أخرى في وسط مألوف ومحبب لدى الأطفال.

وربما كان الاستخدام الأشمل للعب هو استخدامه في معالجة الأطفال المضطربين نفسيا. وسنجدأن بعض الأساليب المبنية على اعتبارات نظرية شديدة التنوع (ارجع إلى ماسبق) تهدف إلى جعل الأطفال على وعي بما في نفوسهم من ضروب الصراع والقلق، بينما يستخدم بعضها الآخر اللعب باعتباره شكلا من أشكال التعلم الاجتماعي أو «لعزل» المشكلات، أو كوسيلة لتوطيد عرى علاقات الصداقة، أو لتعريض الأطفال لنوع المواقف التي يظن أنها صعبة بالنسبة لهم بهدف إعادة توجيههم أو إعادة تعليمهم. وهدف هذه الأساليب جميعا هو أن تجعل ارشادهم الطفل «أفضل مما كان». أما إذا كانت قد نجحت في تحقيق هذا الهدف أم لم تنجح، فما زال هذا موضع جدل.

استخدام اللعب في العلاج:

إن مسألة ما إذا كان اللعب يمثل طريقة فعالة في علاج مختلف أنواع سوء التوافق لدى الاطفال لم تكد تدرس دراسة موضوعية بحق حتى الآن، على الرغم من وجود مزيد من البحوث عن الراشدين منذ حاول ايزنك أن يبين أن الدراسات السابقة فشلت في أن تثبت أن العلاج النفسي أكثر فعالية في شفاء

مرضى الاضطرابات النفسية من عدم العلاج على الإطلاق، فيما عدا المقابلة المبدئية للمريض (وحدوث الشفاء التلقائي) (١٠٦). وليس بكاف طبعا أن نعرض الحالات التي نجح فيها العلاج فقط. فلابد من أن نبين أن هذه الحالات لاتشكل في جوهرها إلانسبة من كل الحالات المشابهة التي تم علاجها، وأن العلاج كان أفضل من عدم صنع أي شيء، أو صنع شيء آخر مختلف غير العلاج. ومنذ ذلك الوقت أصبح البحث في العلاج النفسي أكثر تعقيدا في اختباره لبعض العوامل المتعددة التي تسهم في ذلك الموقف المعقد للغاية الذي يتمثل في تلك السلسلة من المقابلات التي تتم بين «المعالج» و«المريض» (٩٣، ٢٤١).ومن بين هذه العوامل نجد الصفات الشخصية المميزة لكل من المعالج والمريض وكل ما يمكن أن يصدر خلال هذا الموقف الاجتماعي ابتداء من أدق الايماءات إلى نغمة الصوت وطراز التواصل الذي يجري. وقد كان بعض الظروف المحيطة بالموقف العلاجي موضوعا للدراسة مثل طول فترة العلاج، وعدد جلساته الأسبوعية، وتأثير العبارات التي لاتوحي بأي ايحاء أي إعادة المعالج لما يقوله المريض بشكل سلبي دون تدخل منه (في العلاج غير الموجه)، في مقابل التوجيهات الايجابية المباشرة من المعالج (في العلاج الموجه). وطبق على العلاج كذلك مبادىء الاشراط الإجرائي مع استخدام أنواع مختلفة من مدرجات التدعيم، مثل اصدار المعالج لصوت يدل على موافقته على بعض عبارات المريض دون بعضها الآخر في فترات زمنية بعينها.

إن مجرد حصر عدد الحالات عند تقديرنا لتأثيرات أي موقف معقد كالعلاج لايحتمل أن ينتج عنه أي تقديرات حساسة أو تنبؤات على درجة من الثبات. ولذلك يكون من الضروري استخدام المجموعات الضابطة التي لاتتلقى العلاج الذي نحن بصدد دراسة تأثيره لمراجعة نتائج هذا العلاج. ولكن مجرد المجموعات الضابطة لاتؤدي إلا إلى منح البيانات قدرا من المعقولية في حالة ما إذا كان أولئك الذين عولجوا (المجموعة التجريبية)، وهؤلاء الذين لم يعالجوا (المجموعة الضابطة) متماثلين في أكبر عدد ممكن من الخصائص، كالتماثل في

العمر والجنس والذكاء والتعليم.والمركز الاجتماعي للوالدين يعتبر الحد الأدنى من المتطلبات التي ينبغي أن تكون متماثلة بين المجموعتين. أما ما يجب أن يؤخذ في الحسبان بالنسبة للأطفال، فعوامل مثل المدرسة التي يلتحقون بها، ونوع الأعراض المرضية التي يشكون منها وعددها وشدتها، وطول الفترة التي ظهرت فيها اضطراباتهم، وما إذا كان الوالدان يوافقان على العلاج، والتغيرات المؤقتة التي تطرأ على بيئة الطفل. ومن الصعب أن نحدث التكافؤ في كل هذه العوامل حينما نقارن بين الجماعات التي تعالج والمجموعات التي تنتظر دون علاج (أي التجريبية والضابطة). وحتى إذا تم من البداية اختبار هؤلاء الذين يتلقون العلاج، وأولئك الذين لايتلقونه بغرض اجراء المقارنة فإن الأمر يتطلب في الواقع عددا كبيرا جدا من الحالات حتى يمكن أن نستخرج من بينهم الازواج المتماثلة للمجموعتين*. وتبقى بعد ذلك مسألة هامة وهي المعيار الذي يمكن أن نقدر وفقا له التحسن أو «النجاح» في العلاج، وكيف يتم هذا التقدير. «ففقدان» أحد الأعراض المرضية هو مطلب واضح من مطالب العلاج ولكن تقدير ذلك بموضوعية أمر صعب إذا كان هذا «العرض» هو أن يكون لدى الطفل عدوان زائد دون أن يظهر سورات مزاجية بعينها، أو أن يكون لديه صعوبة في التعامل بوجه عام، أو إذا كان مصابا بقلق في غير محله وخجل غير مصحوب بخوف من شيء بعينه.

وقد تخطت دراسة تجريبية واحدة للأطفال الصعوبات الخاصة بإحداث التكافؤ بين المجموعات الضابطة والتجريبية عن طريق اصطناع ظروف متماثلة داخل العيادات بدلا من استخدام حالات من بين جمهور المرضى الحقيقيين. وشملت هذه الدراسة ستة عشر طفلا حصلوا على أدنى الدرجات من اختبارات

* طريقة الازدواج المتماثلة في المجموعتين والضابطة ليست هي الطريقة الوحيدة في المماثلة بين المجموعات. وإذا كانت بالطبع أكثرها دقة إلا أنها أكثرها صعوبة. وتمكن المماثلة بين المجموعات عن طريق المتوسطات والانحرافات المعيارية ـللمجموعة ككل ـ في كل المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في المقارنة، كما يمكن ترك بعض هذه المتغيرات المماثلة العشوائية. [المترجم].

متنوعة للشخصية ومقاييس لتقدير السلوك أعطيت لفرقتين متساويتين في العمر باحدى المدارس، وقسمتا إلى مجموعتين متكافئتين، تلقت إحداهما فقط علاجا باللعب. وقد أظهرت الاختبارات التي أعطيت لكل من المجموعتين بعد سنة واحدة، ثم مرة أخرى بعد سنة ونصف، بعض الفروق الدالة بين درجاتها على اختبارات التوافق الاجتماعي، وكانت هذه الفروق في صالح المجموعة التي تم علاجها (٣٢٧). ولانفهم من هذا بالطبع إلا القليل عما مهد السبيل بنوع خاص لما حدث من تغيرات في هذا الموقف.

ويمكن للعب الأطفال، مثله في ذلك مثل أي سلوك آخر، أن يتغير بأدنى الإشارات التي تدل على الموافقة والمعارضة التي تبدو من أحد الكبار المسؤولين عن رعاية الطفل. إلا أن ما أمكن التنبؤ به من طرز التغير من خلال البيانات المؤكدة للغاية عن الكبار لايكون دائما موضع تأكيد حينما تكون البيانات مأخوذة من الأطفال. فقد افترض مثلا، على أساس معقول تماما، من النتائج السابقة، أن الابتسام لطفل ما،وتكرار ما يقوله أو وصف ما كان يقوم به، يؤديان إلى تدعيم ما كان يفعله الطفل في ذلك الوقت. والواقع أن أطفال ما بين سن الرابعة والخامسة كانوا يمارسون اللعب بدرجة أكبر بشكل دال حين يلعبون بالدمى المصغرة التي تمثل الكبار بعد أن يكون لعب الكبار معهم قد تم تدعيمه بهذه الطريقة. ولكن لعبهم بالدمى التي تمثل الأطفال لم يتأثر بمثل هذه التدعيمات (١٧). ومهما يكن السبب في هذا (يمكن أن يكون ذلك ناتجا عن مشكلة عملية في إجراء التجربة أكثر منه مسألة نظرية) فإن التنبؤات التي تخرج بها عن سلوك الاطفال من مواقف مماثلة لمواقف الكبار في الظاهر قد لاتتحقق دائما حتى عندما يكون الموقف تجريبيا أكثر منه إكلينيكيا. ولايدهشنا أن تظل مشكلة فاعلية العلاج باللعب مفتوحة للبحث، مادامت الدراسات التي أجريت عليه ـ كتلك التي أشرنا إليها في هذا الفصل ـ ما زالت بعيدة عن الدقة بوجه عام.

وحتى وقت قريب كانت ضروب العلاج التي استخدمت اللعب على وجه أو على آخر منصبة في الواقع على شكل واحد هو علاج سلوك الأطفال الصغار.

وكانت تعتبر في معظم الأحيان ضربا من ضروب التعلم. وأصبح يوجد الآن عدد متزايد من أساليب العلاج التي تستمد خططها بشكل مباشرمن أنواع عديدة من نظريات التعلم كالإشراط التقليدي، والإشراط الأدائي (الاجرائي) والتأقلم التدريجي، وعلاج النفور (من الأطعمة وما إليها) وغير ذلك (١٠٧) وقد تحقق شفاء حالات التبول في الفراش وخصوصا بالنسبة للأطفال الكبار الذين لايعانون من سوء التوافق عن طريق اجراءات الاشراط (التعلم الشرطي). أما بالنسبة للاضطرابات الأخرى عند الأطفال فيعتقد بأن الإشراط الإجرائي ـ أي تشكل سلوكهم الحقيقي المستمر بتدعيم مايمكن تقبله منه ـ ربما يكون اكثر نجاحا (١٠٨). وقد أوردت التقارير وجود عدد من حالات الشفاء عن طريق هذا النوع من العلاج.

والواقع أن بعض أشكال العلاج باللعب التي تصور اللعب على أنه وسيلة لإعادة توجيه الطفل وإعادة تعليمه، قد أدت إلى نفس القدر من النتائج التي يؤدي إليها المران أو الممارسة: أي إلى تشكيل السلوك التلقائي بواسطة تنظيم المعالج لما يقدمه من تدعيمات تتوقف على حدوث هذا السلوك. وينطوي اللعب مع الطفل على عملية مستمرة من استجابات الشخص الكبير لما يفعله الطفل سواء كان ذلك اللعب في شكل اللعب الايهامي أو العاب الدومينو. ويقوم اللعب مع الاطفال وملازمتهم بتأثير فعال باعتباره من المدعمات (٣٤٢). ومع ذلك فينبغي في العلاج السلوكي أن يتم تنظيم التدعيمات من قبل بما هو معروف عن احتمالات التدعيم بدلا من تركه للحكم السريع.

وهناك اختلافات بين «اللعب» وأساليب التدريب المباشر. وقد يعتقد المرء أن كل المميزات تكون في جانب التدريب. ومما يثير الفضول حقا أن اللعب قد استخدم في الممارسة العملية على نطاق واسع في تعليم صغار الأطفال. والتاريخ المكتوب لاستخدام اللعب في التربية يبلغ قدر ما يبلغه أي شيء آخر. وقد تختلف أسباب ذلك بقدر ما هنالك من اختلاف فيما يفترض أن يشتمل عليه اللعب. فبين الزعم بأن تعلم «لعبة ما» هو في الواقع مهمة شاقة بوجه خاص

وبين ترك الأطفال كلية لاتخاذهم تدابيرهم الخاصة بهم على أساس الاعتقاد بأنهم سيقصدون إلى تعلم شيء ما حول أحد من الأمور، هناك طرق لاتحصى لجعل الأطفال يتعلمون عن طريق توفير المواد اللازمة للعبهم، أو الاقتراحات والتوجيهات الملائمة له، وتسجيل الأنشطة التي يفضلونها، وتدعيم ما يقومون بعمله منها بمشاركتنا إياهم فيها، أو مصاحبتهم أثناءها. ويستطيع الأطفال، في اللعب ظاهريا على الأقل، أن يختارو أنشطتهم وأن يغيروا منها كلما تغيرت اهتماماتهم. ويكون الأطفال عندئذ متساوين تقريبا من الناحية الاجتماعية بالنسبة للكبار، وإن كان على الكبير عندئذ أن يجعل توجيهاته غير معلنة وغير مباشرة. وقد يكون هذا ضروريا مع صغار الأطفال والأطفال القلقين بوجه خاص. ويؤدي تمثيل الحوادث بشكل ملموس، سواء أكان ذلك بالنسبة للمواقف أم بالنسبة للاشياء (كما هو الحال في اللعب بالدمى أو الايهام بالواقع)، إلى نقل قدر أكبر من المعلومات بنفس المعنى الذي ينقل به التجريب معلومات أكثر من مجرد الملاحظة. ويمكن أن يستخدم اللعب الايهامي في حضور معالج يقوم بالطمأنينة في تعويد الطفل على شيء يخافه الخ. ومثل هذا الجانب وغيره من جوانب اللعب لم تعد خافية عنا، ولكنها تحتاج لاختبارها منفصلة عن بعضها، وبطريقة منهجية لمعرفة مدى فاعليتها. وهذا ما يحدث الآن إلى حد ما مع الأساليب المستمدة من مواقف تجريبية. ومن المحتمل أن تركز التطورات العلاجية في المستقبل على هذه الجوانب مع عودة الاهتمام بمشكلات الانتباه والاتصال في الوقت الحاضر.

الفصل العاشر

لماذا نلعب .؟

حين نواجه سلوكا محيرا من بعض الناس يكون أكثر الأسئلة شيوعا هو لماذا يسلكون على هذا النحو. ويوحي هذا السؤال بالإجابة على أساس أن شيئا ما هو الذي حملهم أو «دفعهم» إلى ذلك. وكتب على علماء النفس أن يكون شغلهم الشاغل هو أن يتحيروا أمام كل فعل، فإذا ما صاغوا الأسئلة على ذلك النحو الذي يطلبون فيه إجابات على أساس دوافع من نوع خاص، فسرعان ما تصبح هذه الإجابات غير مرضية لهم. فإذا سألنا مثلا: لماذا تأكل الحيوانات؟ سيقال إنها مدفوعة بدافع الجوع. ولماذا تشرب؟ لأنها مدفوعة بدافع العطش. ولماذا تلعب؟ لأنها بحاجة إلى النشاط والاستكشاف لما حولها. وسنجد أن مثل هذه الإجابات التي لاتخلو من الذكاء تتضمن بصورة مضللة نسقا سلبيا من الأفكار يندفع إلى العمل مالم نقم بتوجيه أسئلة أبعد مدى عن الظروف المفصلة التي يحدث في ضوئها السلوك، والميكانيزمات أو التكوينات الضرورية لحدوثه. وحين يتاح لنا معرفة كل هذا لانصبح في حاجة إلى أسئلة عن الدافعية. فكثيرا ما كان يطلق على العطش مثلا أنه «نسق محرك»، ولكن أصبح معروفا الآن من المعلومات الكثيرة عن المحافظة على توازن الماء في جسم الكائن الحي، وما يشتمل عليه ذلك من مسائل فسيولوجية وعصبية خاصة بالجهاز العصبي المركزي، وبعض المعلومات عن تأثيرات الحرمان من الماء على السلوك، بحيث لم يعد أمامنا مفر من أن ندعو هذا التنظيم بأكمله «نظاما للدافعية»، وهذا لايضيف جديدا إلى المسألة برمتها. وحتى حين نسمى هذه الترتيبات «بالنسق» أو النظام، فما هذا إلا وسيلة للتصنيف بالدرجة الأولى لكي نجعل الموضوع قابلا للتناول. ولايقتصر الأمر على الأبنية التي تعنى بالاحتفاظ بالتوازن المائي في حالة من الثبات في جسم الكائن الحي، بل إن حالة الأجهزة الأخرى تدخل في هذا النطاق أيضا مثل

التحكم في درجة حرارة الجسم ومخزونه من الملح والكربوهيدرات والإخراج. وكما أن الفم جزء من الجهاز الهضمي إلا أنه كذلك جزء من جهاز الكلام.. وهكذا..

وتستخدم «الدافعية» أو «الحفز» كذلك للإشارة إلى الحقيقة القائلة بأنه كلما طالت مدة حرمان الحيوان من الطعام، لحد معين بالطبع، صعب عليه القيام بالعمل الذي يقاد إليه، وإن السلوك الذي يتلوه الحصول على الطعام يميل إلى أن يتكرر. وما دام المصطلح «دافع» لايستخدم إلا لمجرد تسمية مثل هذه الحقائق فإنه لايستثنى منها شيئا. ومع ذلك فإن الاستدلال على وجود «حالة دافعة» قائمة بذاتها كلما كان هناك أداء أسرع أو تعلم جديد عقب طراز معين من المثيرات كلما كان ذلك يحدث بشكل متسق بدرجة أو بأخرى في ظروف معينة، مثل هذا الاستدلال إما أنيكون مضللاوإماأنه لايقوم بأكثر من تصنيف طراز المثير على أنه يقوم «بالتدعيم». فهو يقوم باعادة ترديد الحقائق ولكنه لايفسرها. ولقد تبين أن امكانية التحرك بعد فترة من عدم النشاط، ورؤية الصور وسماع الأصوات ومعالجة الألغاز المحيرة وغيرها مما يتضمنه اللعب، تبين أن كل ذلك يقوم بالتدعيم، وبالقدر الذي يحول به ذلك اللعب إلى «دافع» بقدر ما يكون ذلك لافتة على ما لا علم لنا به أكثر من كونه لافتة على ماهو معلوم.

وقد استخدمت كلمة «دافع» بطرق شتى لدرجة تجعل لزاما عليّ أن أقرر ببساطة كيف سأستخدم مصطلحات مثل «السبب» و «الدافع»، و «بواعث فعل ما». فأسباب سلوك معين هي عبارة عن كل الشروط والأبنية والوظائف التي عندما تغيب عن الموقف لا يحدث السلوك (أو يتعدل) وتكون هي الشروط الكافية لحدوثه. أما الدوافع فهي تلك الأسباب التي تنتج عن نشاط داخل الكائن الحي والتي يمكنه أن يسيطر عليها ارادياً، أما أسباب سلوك الإنسان فهي تلك الدوافع التي يكون على وعي بها، والتي يسيطر عليها أو يستخدمها، والتي تشكل جزءا من خططه أو استراتيجيته للفعل. وربما كانت أقرب النماذج شبها بهذه الأخيرة في الوقت الحاضر هي الأدوات الالكترونية ذات التوجيه الذاتي

والتشغيل الآلي اللذين يمكناها من أن تختار ماهو مطلوب من المعلومات القادمة إليها وتختار البرنامج المطلوبة من بين عدد من البرامج .

ونحن لاندعي أننا منزهون عن الخطأ بالنسبة لهذه التعريفات، إلا أنها تخدمنا قليلا في تحديد «اللعب». فاللعب لايستخدم للدلالة على الأفعال التي يكون من المعروف أنها لاتخضع للتحكم فيها، أو السيطرة عليها، ولا على الأفعال التي يعرف عنها أنها نتيجة لخطة، على الرغم من أن الخطط قد تستخدم في اللعب أحيانا. ويغلب أن ينطبق مفهوم «اللعب» عادة على السلوك الذي لايبدو للملاحظ أنه نتيجة منطقية لخطة ما، ولا هو كذلك خارج عن سيطرة الفرد. ومع ذلك فإن هذا لايجعله مرشحا لأن يمثل دافعا من نوع خاص. بل على العكس فإن الظروف التي يتم فيها تدعيم اللعب تكون بعيدة عن النمطية. فالدمية الجديدة واللعبة المألوفة والواقعة التي لاتسبب الخوف للطفل، والوقائع التي سببت له الخوف من قبل والانزعاج وكذلك الاستثارة كل ذلك يمكن أن يؤدي إلى مزيدمن اللعب. وعلى أي حال فإن ماهو مستخدم هنا من شروط لتعريف الدوافع ليس بالضرورة هو هذا النوع من الشروط التي يكون من البديهي أن تبحث أولا .

ولقد طال الجدل حول مسألة أن اللعب ليس نشاطا موحدا، فقد يكون عنيفا ويشمل المكان بأكمله، أو هادئا ومركزا في بقعة واحدة. وقد يتضمن استكشافا أو عدوانا أو جوانب من السلوك الجنسي، وقد يكون اجتماعيا أو انفراديا. ومع ذلك فهناك خاصية واحدة تميز كل نوع من أنواع اللعب عن السلوك الذي يأخذ منه اسمه. والحقيقة أنه في كل من هذه الحالات نجد اختلافا ظاهر التناقض بين اللعب والسلوك الجاد الذي يقابله. ويبدو اللعب في بعض الحالات كما لو كان صورة مبتسرة من أحد نماذج السلوك الأخرى التي يمكن التعرف عليها. فاللعب العدواني سرعان ما يتوقف مبتسرا دون أن يصل إلى حد القتل، أو حتى هزيمة الخصم وتخويفه إلى حد التسليم. . وما إلى ذلك. والأهم من هذا أنه يحدث في السياق الخاطىء. فالعدوان يعبر عن شيء غير ودي، بينما لايحدث اللعب العدواني إلا بين الأصدقاء، أو في سياق اجتماعي يتسم بجو الود والصداقة.

وكذلك فالمحاكاة غالبا ما تستخدم لتدل على التعلم عن طريق الملاحظة، إلا أنه في لعب المحاكاة لايكون الشخص الذي تتم محاكاته حاضرا في المعتاد. وقد يسمى أي جانب من السلوك الجنسي لعبا ـ جنسيا، ولكن الجماع نفسه لا يسمى كذلك إذا كان المعنيون به من الكبار. ويكون الاستكشاف النموذجي لماهو غير مألوف من الأشياء المحيطة به، فيقوم القرد بشم ومضغ ولعق الأشياء التي تكون جديدة بالنسبة إليه ومعالجتها بيديه. فتناول الأشياء واختبارها ومعالجتها يدويا أمور مألوفة (فيما يبدو)، وكذلك الصيد في الأماكن المحيطة المألوفة، وكل ذلك يسمى عادة ممارسة اللعب. ويبدو اللعب من الناحية البيولوجية شيئا لاجدوى منه لأنه يصنف تصنيفا خاطئا باعتباره منتميا إلى أنماط السلوك ذات الوظائف البيولوجية المعترف بها، حينما يعزى تماثل السلوك بينهم في الحالتين إلى أفعال بعينها. فالهجوم يفيد في حماية الحيوان لنفسه، أو في حصوله على أليفه وطعامه أو نسله وضمان أمنه. بينما لايكون للضرب والعض والتهديد والمصارعة أو المطاردة التي تحدث أثناء اللعب أي من هذه الوظائف، وربما لاتبدو إلا في شكل معدل فحسب. أما ما يكون للعب الاقتتال من وظائف بيولوجية فلايمكن أن يتأيد بشكل شامل إلا بواسطة التحليل التجريبي للسلوك لدى مختلف الأنواع الحيوانية. ويبدو من نوع الأدلة المتاحة في الوقت الحاضر (انظر الفصلين الثالث والسابع) أنه من المحتمل أن تكون تفاصيل «لعب الاقتتال» مختلفة عند مختلف الأنواع، وأن هذا اللعب يقوم بوظائف شتى في مجالات اجتماعية معينة يمكن أن تتراوح من تلك التي تؤلف بين أعضاء الجماعة الاجتماعية، وتقوى الصداقات فيما بينهم إلى معارك السيطرة التي تكاد تنحصر في نطاق اللعب إلا عن طريق الأعراف الاجتماعية وغيرها من ضروب الكبح. ومعارك السيطرة لاتعد من اللعب في شيء. أما لعب الاقتتال في حد ذاته فيكون له، أساسا، منافع بيولوجية مختلفة عما يكون للعدوان من منافع.

ولكن لماذا ينبغي لنا أن نبحث على الاطلاق عن وظائف بيولوجية للعب؟ فربما كان مجرد ناتج ثانوي لايعود بنفع على الحيوان ولا على النوع. وحتى في اطار

نظرية التطور فإن هذا لايكون مستحيلا، وان كان بعيد الاحتمال. فالسلوك الذي يكون شائعا بين عدد كبير جدا من مختلف الأنواع، ويختلف داخل هذه الأنواع تبعا للسن والعادات الاجتماعية، ونمط التغذية وما إلى ذلك، كما هـو الحال في أنماط معينة من اللعب يكون في أغلب الظن خاضعا للضغوط البيئية التي تضمن البقاء على قيد الحياة أو زوال ذلك السلوك. ولايمكن بأي حال أن تزعم بأمان بأن الأمر ليس كذلك، وأن سبب هـذا السلوك بالتـالي لايحتاج منـا إلى دراسة، ولايعني هذا أن المرء اذا استطاع التفكير في ايجاد وظيفة بيولوجية للعب اطلاقا أن تكون هذه الوظيفة بالضرورة هي الصحيحة. وكثيرا مـا كان لعب الاقتتال يعتبر نافعا للصغار لتعلم مهارات القتال والصيد واتقانها. ولكن أصبح من المعروف الآن أن لعب الاقتتال بالنسبة لعدد من الثدييات يمكن ألا يكون ضروريا على الإطلاق إذا كانت وظيفته هي تعلم أو اتقـان حركـات العدوان والصيد.

وليس كل أنواع اللعب التي تبدو غير نافعة من الناحية البيولوجيـة خاطئـا بـالضرورة من حيث التصنيف. فقـد يبدو اللعب الاستكشـافي للمألـوف من الأشياء منطويا على تناقض ظاهري لمجرد أن الملاحظ لايعرف أن تلك الجوانب من الشيء المستكشف مازالت غير مألوفة، أو غير مهضومة من هؤلاء المستكشفين الصغار. فالصغار مثلا يكونون أبطأ نسبيا في التكيف، وفي تصنيف المعلومات العائدة إليهم من استكشافهم للأشياء، وقد يكونون بحاجة إلى تناول الأشياء بـالفحص في حين أن الكبـار يكفيهم مجرد النـظر اليها لكي يعـرفوا مـاهيتها ووظيفتها. ولربما يسهل على الملاحظ أن يقـدر الوقت الـذي يحتاجـه الأطفال للاستكشاف تقديرا أقل مما يجب. وفي نفس الوقت فإن استمرار اللعب بشيء ما لا يجوز أن يفترض دائما أنه شكل من أشكال الاستكشـاف أو حتى شكل من أشكـال تمثل المعلومـات كذلـك فإن القبض عـلى الأشياء المـألوفـة، ومصهـا والالتصاق بها أو تكرار لمسـها تقـوم بوظيفـة خفض الاستثارة، وهـذه فائـدة بيولوجية جد مختلفة، وهي إحداث الاتزان في الكائن الحي. إن افتراض وجود

الوظائف البيولوجية دون تحليل تجريبي لدقائق السلوك الذي نبحثه والظروف التي يحدث في ظلها، أمر غير ممكن.

والفئة التي يمكن أن ندرج تحتها هذا كله على شكل وطيد، هي النشاط العام. لقد أصبحنا نعرف الآن الكثير عن الظروف التي تؤثر على النشاط العام، ولكن المعايير التي ينبغي تصنيفه بمقتضاها باعتباره لعبا ليست واضحة. فمن الممكن أن نسمي أي نشاط غير نوعي لعبا. وإذا كان الأمر كذلك فإن اللعب الخشن يكون جزءا من صورة السلوك المشاهد في حالات «الاستثارة». ومهما يكن ما ينبه الكائن الحي ويثيره (بحيث لا يصل إلى إحداث الخوف)، دون أن يحدد لأفعاله، في نفس الوقت، اتجاها معينا، يجب عندئذ أن نفترض أنه يمثل ظرفا ملائما للعب الخشن. وقد درست الميكانيزمات والتركيبات الفسيولوجية التي تشتمل على ذلك دراسة مستفيضة. وتتعلق هذه، إذا ما تساهلنا في الحديث، بالجهاز العصبي المستقل وبالمراكز العصبية المتحكمة الموجودة تحت اللحاء، وخصوصا عندما يكون هناك عجز، أو اضطراب في التكامل مع المراكز العليافي اللحاء. أما بمصطلحات السلوك الظاهر، فإننا نجد أن الحيوانات المستثارة وكذلك البشر يقومون بجميع الأفعال التي يتميز بها النوع كله، إلى جانب تلك التي تميز هذا الفرد أو ذاك بالذات. فالخيل تسير خببا، بينما الأطفال الآدميون يهزون أذرعتهم وأرجلهم ويصرخون، ويقفز أطفال الخامسة ويثبون، وكثيرا ما يشتمل الأمر على حركات جسمية كلية فظة عند صغار الأطفال خاصة.

وهناك أسباب عدة لحدوث اللعب الخشن عند صغار الحيوان أكثر منه عند كبارها. وعلى سبيل المثال تكون الحركات أقل تكاملا وضبطا لدى صغار الثدييات، كما تميل التغيرات في نمط الاستثارة لأن تفرز لديهم ارجاعا غير محددة أكثر مما يحدث عند الكبار. وامكانية أن يقوم اللعب الخشن بخفض الاستثارة ليست هي الوظيفة الوحيدة التي يمكن اسنادها إليه. فقد يكون وسيلة إعداد للعمل، واستعدادا لما يمكن أن يتطلبه الموقف إذا ما أنبأت التغيرات عن وجودخطر أو طعام أو رفاق أو أقران لعب. إن التقوية المعتدلة للصوت تكون

ذات فائدة على وجه الخصوص بالنسبة للنمو الحركي للأطفال. ولايكاد يكون هناك شك في أن المهارات الأساسية التي يتطلبها التحرك في المكان تنمو رغم عدم وجود تدريب خاص عليها. ومع ذلك فإنه في حالة غياب الاستثارة والمران تصبح حتى الحيوانات الكبيرة بعيدة عن ظروفها الطبيعية. وان كان مما يثير الدهشة أن الاستثارة القليلة تكفي للنمو عند الصغار، بينما النقص الكبير فيها يؤدي إلى تأخير هذا النمو.

ومع ذلك فإن ما نعرفه عن الصغار عامة من حاجة إلى الحركةوالقفز والصراخ والتنفيس لايعد مجرد استجابة لمنبه يحدث استثارة على الرغم من أن هذا المنبه ربما يكون فرصة لتلك الاستجابة. والواقع أن الأطفال لايسهل عليهم مثل الكبار أن يجلسوا جامدين دون حركة لفترات طويلة، ودون أن يدقوا المقعد بكعوبهم، أو أن يقفزوا من فوقه، أو أن يحركوا أذرعهم، أو يلمسوا الأشياء ويحدثوا حركات دقيقة بأصابعهم، ويغيروا من أصواتهم. وليست المسألة أن لديهم طاقة زائدة يستهلكونها، ولكنها مسألة نقص في التكامل وفي ضبط أجهزة الحركة بالمقارنة بالكبار. فالصغار لايستطيعون مثلا أن يتحملوا طويلا الحركات المتقنة الدقيقة التي تتطلبها الكتابة بين السطور الضيقة، أو الجلوس المعتدل أو الهمس، دون أن يصيبهم قدر كبير من التوتر. ويبدو من المعقول أن نفترض أن تلك الحركات تميل لاشعار الفرد بما فيها من بهجة، فهي بوجه عام ذات جدوى أو نفع للحيوان من الناحية البيولوجية. والواقع أنه ليس هناك أي دليل محدد بوضوح عن هذا المظهر الخاص بما نحصل عليه من سرور لأداء وظيفة ما بشكل أوبآخر. ولكن ليس هناك شك في أن الحركة والتمرين يؤديان إلى الصحة واللياقة مالم يفرضا أي توتر.

ويمثل اللعب الاجتماعي أكبر فئة في لعب أطفال الثدييات. ولا يميز هذا النوع من اللعب أي نشاط من نوع خاص. فالأطفال الصغار يعملون أي شيء يستطيعون عمله مع الآخرين أو بجوارهم. ويبدو أن أكثر ما أوردته التقارير شيوعا يتمثل في لعب الاقتتال والمصارعة أو الاتصالات البدنية على أي الأحوال، إلاأن لعب الأطفال الآدميين والقردة العليا لايقتصر على ذلك بأي حال. فالذكاء

وكذلك فرصة مواجهة مدى واسع من الأنشطة المتنوعة هما اللذان يحددان هذا التنوع في اللعب.

وربما كانت أكثر نتائج البحث الأنثروبولوجية مدعاة للدهشة هي وجود فرق في تنوع أنشطة اللعب واتساع مداها بين المجتمعات المختلفة. ويوحي لنا هذا الدليل بأن الأمر أساسا ماهو إلا وظيفة أو نتيجة لتنوع وثراء الحياة الثقافية للكبار في مختلف المجتمعات. ومن الواضح أننا يجب أن نثبت عوامل مثل المناخ والغذاء، والظروف الأخرى التي تؤثر على الصحة والنشاط قبل أن نصل إلى تقرير نتيجة نهائية راسخة. فلن نجدعند الكبار ولا عند الصغار في مجتمع يعاني من سوء التغذية المزمن من الطاقة ما يمكنهم من عمل أي شيء أكثر من مجرد ضرورات الحياة البسيطة، والصلة بين الندرة فيما يسعى إليه الكبار في أوقات فراغهم وبين عدم وجود التنوع في لعب الأطفال يمكن أن تكون ببساطة ناتجة عن مشكلة سوء الصحة. ويستبعد أن تكون لمناشط اللعب الأولوية المطلقة بالنسبة للبقاء على قيد الحياة، حتى ولوكانت ذات نفع من الناحية البيولوجية. ولكن لو منح هؤلاء الأطفال قدرا معقولا من الصحة، والغذاء الجيد، والنوم الكافي، دون هموم، لمارسوا اللعب كثيرا بأكبر قدر من التنوع، ولكان لديهم أكثر الخبرات تنوعا، وكان لهم اتصالات مع الكبار الذين تكون اهتماماتهم متنوعة.

وتحدد اختلاف العادات الاجتماعية المختلفة كذلك إلى حد كبير المدى الذي يصل إليه الأطفال في اللعب مع بعضهم البعض. بل وحتى الحيوانات التي تنتمي إلى عائلات وأنواع شديدة القربى مثل أيائل الموظ والإلك (الأيائل الضخمة وأيائل الشمال) تختلف في مدى لعب صغارها حديثة الميلاد مع بعضها البعض. والمشكلة تكمن بالنسبة لهذه الحيوانات ـ في جانب منها ـ في مسألة الوقت الذي تستغرقه الأنثى وصغيرها في العودة إلى اللحاق بالقطيع، وأما الجانب الآخر فهو عادات الهجرة والتغذية.

وتختلف اتجاهات أمهات القردة والنسانيس كذلك نحو الصغار والكبار من القردة التي ترغب في لمس صغارها، أو اغرائها على اللعب باختلاف الأنواع وما

تنطوي تحته من بناء اجتماعي فأمهات قردة البابون الافريقية (التي تسمى بالرباح) تتدخل في لعب أطفالها أكثر مما تفعل مثلا القردة الهندية والقردة الأمريكية، إذ تعيش قردة البابون حياة أكثر انطلاقا في السهول من القردة الهندية والأمريكية. أما المجتمعات البشرية وأفرادها فتختلف اختلافا عظيما في المدى الذي تسمح فيه لصغارها بالتآلف مع الآخرين أو تشجعهم على ذلك، وعلى الأخص في حالة عدم وجود إشراف وضبط من الكبار. ويختلف هذا باختلاف عمر وجنس الطفل.

ولكن هناك أيضا التغيرات الناشئة عن السن في اللعب الاجتماعي التي يبدو أنها تتلاقى مع الفروق بين الأنواع والفروق في العادات الاجتماعية. وبشكل نمطي يبدو أن حدوث اللعب مع الآخرين بين الثدييات يكون غالبا إبان فترة الطفولة وقبل سن البلوغ، وأقل من ذلك كثيرا في الطفولة المبكرة وفترة الرضاعة، ويتضاءل حدوثه بعد البلوغ. وأول أنماط اللعب الذي اعتادت التقارير على ايراده يمكن أن يصنف مع لعب الاستكشاف وهو يشتمل غالبا على اللمسات اللطيفة، والخمش بالمخالب، أو العض على الأشياء الموجودة في البيئة المباشرة. وهناك بالطبع حدود للاختلافات الموجودة بين الأنواع في ذلك تبعا لقدرتها عند الميلاد. ومع ذلك فإن الأطفال على اختلافهم، مثل الأفراس وصغار القردة الهندية، وصغار أطفال البشر تمنعهم الأمهات بقوة من محاولة استكشاف الأشياء بلا تمييز حينما يصبحون قادرين على ذلك. ويبدو أن الخوف والحذر لايأتيان إلا بعد ذلك بقليل، أما في هذا الوقت المبكر فإن الأطفال حديثي الميلاد يكونون أكثر ترددا عند اقترابهم الفعلي من الأشياء الجديدة، وأكثر شعورا بالخوف في البيئات الجديدة عليهم، ويقضون وقتا أطول في التعود عليها من الأطفال الأكبر سنا والمراهقين والكبار. ولقد اقترح هارلو (انظر الفصل الثالث) تفسيرا للعب الاجتماعي عند القردة، فرأى أنه ينتج أساسا عن الاستكشاف المتزايد الذي تقوم به الصغار حين تكف أمهاتها عن قمعها، وتكون في نفس الوقت نابذة لها بقوة، وحين يقل في نفس الوقت خوف هذه الصغار من متابعة ما يجتذب

انتباهها، كمتابعتها، على سبيل المثال، للتغيرات التي لاحصر لها في عمليات التنبيه التي ترجع إلى تحرك وصراخ طفل آخر. وربما كان الخوف من استكشاف الشيء الغريب الممنوع عاملا واحدا في امتناع صغار الأطفال الآدميين عن اللعب الاجتماعي إلى المدى الذي يبلغه الأطفال الأكبر سنا. ويغلب على الظن أن تعقد الواجبات التي يشتمل عليها اللعب الاجتماعي، وما يتطلبه من انتباه مستمر، يحتمل أن تعد كذلك من العوامل المتعلقة بالمدى الذي يكون فيه اللعب التعاوني ممكنا. وقلما يترك صغار الأطفال الآدميين معا بمفردهم لكي يفعلوا ما يودون فعله. فهم حينما يكونون كذلك يقوم أحدهم باستكشاف الآخر بوخز عينه وشد شعره وغير ذلك من سبل لجمع المعلومات مما يجعل الطفل الضعيف يولول باكيا. وسرعان ما تستدعي هذه الأفعال قيام الكبار بالإشراف والقمع. ويحتمل أن يتأثر اللعب مع الآخرين بمثل هذه الأحداث في البداية إلى حد ما. ولم يتضح حتى الآن ما إذا كانت أو حتى تكون، جاذبية الأطفال الآخرين باعتبارهم مركزا للتغيرات والجدة المثيرة للاهتمام، وراءها دوافع اجتماعية تم تعلمها من خلال عناية الكبار بالصغار، أو أثناء قيام هؤلاء الأخيرين بالاستطلاع، أو بقدر معين يمكن أن ننسبه لهذه أو تلك من العوامل. ولايكاد يكون هناك شك في أن تحديد السلوك الاجتماعي البشري معقد للغاية. فإذا ما تساءلنا عما إذا كانت الدوافع الاجتماعية يتم تعلمها من خلال اللعب. أو ما إذا كان اللعب هو الذي يتم تعلمه عن طريق الدوافع الاجتماعية (كما يظهر ذلك مثلا رموز أو علامات التخفف من التعب والضيق، أو علامات السرور الناشىء عن مشاركة الآخرين من البشر). فهذه قضية غامضة لايمكن لأحد الاحتمالين فيها أن يستبعد الاحتمال الآخر استبعادا تاما.

وعلى النقيض من أغلب المواقف الاجتماعية، نجد أن اللعب الاجتماعي ليس له بناء رسمي، ولايمكن تحديده عن طريق واحد أو عدد من الأنشطة الشائعة. فإذا ما تقابل الأطفال معا لغرض معين بنوع خاص: كمباريات كرة القدم أو لعب الشطرنج، لايقال عنهم بعدئذ أنهم «يلعبون معا». فاللعب

الاجتماعي هو أكثر المناسبات تعبيرا عن الناحية الاجتماعية وأقلها في نفس الوقت. فهو أكثر ما يكون تعبيرا عن الجانب الاجتماعي مادام ما يتم عمله في أثنائه يكون ثانويا تماما بالقياس إلى الاجتماع معا، وأقل مايكون تعبيرا عن ذلك الجانب الاجتماعي مادام التجمع معا يتم بطريقة غير رسمية واختياريا ومؤقتا بوجه عام. فالجماعة التي أصبحت بشكل أو بآخر جماعة دائمة وطورت لنفسها بناء خاصا وأهدافا خاصة قد تكون «عصبة»، ولكنها لم تعد بعد جماعة لعب. واللعب الاجتماعي عند الثدييات يتضاءل بوجه عام بحدة عند سن البلوغ على وجه التقريب. ويصعب القول بأن هذا يمكن أن يرجع إلى أن الحيوانات أصبحت أقل تأثرا «بالدوافع الاجتماعية». ولقد رأى البعض أن اللعب الاجتماعي يتقهقر إبان المراهقة عند بعض الأنواع الحيوانية لأن المقاتلة والمصارعة تصبحان أكثر خشونة وأكثر ايلاما لمعظم المشاركين فيهما. ومع ذلك فإن هذا قلما يصدق على الآدميين. فالأولاد لايلجأون بالضرورة إلى ضرب بعضهم بعضا ضربا أشد عند المراهقة بالنسبة لما قبلها، كما لاتعمد جماعات اللعب عندهم حتما إلى الانقضاض العنيف على بعضها. ولكن البناء الاجتماعي لجماعات اللعب وأنشطتها يميل إلى أن يصبح أكثر وضوحا وأكثر تحديدا. ولايصبح ملائما أن يقال بعدئذ عن هؤلاء الشبان أنهم يلعبون. فقولك عن شخص راشد أنه «يلعب» يعني التقليل من شأنه أو احتقاره. ولاتحدث الأنشطة غير المنظمة بشكل أقل فقط في مرحلة الرشد، بل إن الجماعة ترفضها بقوة وتعمد إلى السخرية منها. فرئيس الوزراء قد يلعب الجولف ولكنه يجب ألا يوصم «باللعب» فحسب.

وربما كان ينبغي لنا أن نوجه الأسئلة التي تدور حول تضاؤل اللعب الاجتماعي عند الثدييات حوالي مرحلة البلوغ فيما يتعلق بتكامل السلوك في اتجاه الأنماط السلوكية للكبار. ويحدث قرب هذا الوقت ذاته تحكم أعظم للقشرة اللحائية للمخ، بينما يحدث على المستوى السلوكي أن تتخذ مختلف الأنشطة قنوات وتيارات تتحول في شكل خطط عامة أواستراتيجيات تختلف في أولوياتها.

وقد اتضح أن طلبة الجامعة في أمريكا يقضون مدة طويلة في مناشط أوقات الفراغ تتماثل مع ما يقضيه تلاميذ المدارس، إلا أن مناشطهم هذه كانت أقل عددا وأقل انتشارا في طابعها.

ويشتمل لعب الأطفال الآدميين، مثله مثل لعب صغار الثدييات الأخرى، على أجزاء من أنماط السلوك التي تتشكل في مرحلة الرشد على شكل متتابعات متماسكة تماسكا بيولوجيا. وقد تبين أن بعض اللعب من هذا الطراز يكون له نتائج بالنسبة للسلوك الاجتماعي للراشدين في بعض الأنواع. وما ينتج عن مثل هذه الأنشطة من نفع بيولوجي يختلف، ويكون أقل وضوحا في الطفولة عنه في سياق سلوك الراشدين.

إن تسجيل التغيرات التي تحدث في البيئة وتوقيتها ومكانها ومدى انتظامها أمر جوهري إذا كان على الكائنات الحية أن تظل على حالها محتفظة بذواتها. ولدى الثدييات، وعلى الأخص القردة العليا والإنسان، أجهزة على درجة عالية من الكفاءة والإحكام للقيام بعمليات الإدراك الحسي والتصنيف والتآزر والاختبار والتذكر واستخدام ما ينتج عن ذلك من معلومات. ويجب علينا أن نصنف بعض أشكال اللعب مع هذه الأنشطة. فاللعب، الذي يتخذ شكل استقصاء الأشياء ومعالجتها يدويا لإحداث تغيرات في نمط التنبيه، قد اعتبرناه صورة من صور الاستكشاف أو جمع المعلومات. ويبدو أنه من المحتمل إلى حد كبير أن يكون الفرق الوحيد بين « «عملية الاستكشاف» وبين الكثير مما يطلق عليه اسم «اللعب الاستكشافي» هو في معظم الأحيان مجرد مسألة جهل من جانب من يقوم بالملاحظة يتمثل في عدم التحقق من أن الشيء الذي يستكشف لايزال جديدا نسبيا، أو فيه جوانب محيرة، أو أن النشاط يتعلق بعملية تحليل أو اختبار لمعلومات تم التعرف عليها حديثا ويجري الآن مطابقتها على الواقع. ويوجد بطبيعة الحال تمييز واضح بين البحث عن شيء بعينه تحت ظروف فيها مقاومة للكثير من الأنشطة الأخرى التي لها أولوية بالنسبة للحيوان في ذلك الوقت بالذات، وبحثه فيما حوله حين لايوجد لديه أي نشاط آخر مستمر له صفة العجلة بأي حال. فهذا

النشاطالأخير وحده هو الذي يسمى «لعبا». وهناك قدر وافر من الأدلة على أنه بالنسبة للحيوانات العليا في جميع الأحوال، فإن فحص البيئة بحثا عما فيها من تغيرات وفحص واختبار الآثار الناتجة عن ذلك بواسطة الحيـوان أو الإنسان، يأخذ مجراه بيسر كاف على الدوام أثناء يقظته، بشرط أن تكون البيئة مألوفة له نسبيا. وهذا ما يمكن التحقق منه بسهولة عن طريق تقديم مثيرات جديدة تماما أو شديدة أو مركزة تأخذ أشكالا مختلفة حينما تصبح جزءا من سياق أو نمط متناسق في كل مرة. والأنماط التي من هذا النوع تكون أقل عددا أو أقل تناسقا في الطفولة عنها في سن الرشد، وربما كان هذا أحد الأسباب لكون البحث أو الاستقصاء العام والمعالجة اليدوية أكثر ظهورا عند الصغار. أما العوامل الأخرى التي تنتج عنها فروق باختلاف السن فيجب أن نبحث عنها فيما يرتبط بضروب الاستجابة لاشارات الخطر، وفيما نجده عند الصغار في كثير من الثدييات من تعود أبطأ على المثيرات، وفيما تقول الحقائق بأن هناك مزيدا من الأشياء والوقائع التي يحتمل أن تكون جديدة بالنسبة للصغار، وفي كـونهم يملكون وسـائل أقـل عددا للقيـام بعمليات ترميز المعلومات وتصنيفها وتمثلها، هذا مالم يكن السبب الوحيد هو قلة ما يمكن تمثيله من هذه المعلومات.

ويبدو أن اللعب الاستكشافي واللعب الحركي يحتاج تصنيفهما إلى عدد من التقسيمات الفرعية. فنقص التحكم في الحركة الذي يؤدي إلى ما يقوم به الصغار من تقصعات ـ أي قلما يكفون عن الحركة ـ غالباما يصنف على أنه لعب. وهذا ما يحتاج إلى أن نميزه عما ينبجس عنهم من نشاط مفاجىء. ويكثر حدوث مثل هذا أيضا عند صغار الحيوان حيث يسهل استثارتهـا. وتثيرهـا كل أنـواع المثيرات الجديدة سواء منها ما كان «عرضيا» أو «غير ملائم» للموقف. ومن ناحية أخرى فإن لعب التمرين، ابتداء من الأرجاع الدائرية المبكرة إلى ما يجري من تنويعات وتحسينات للمهارات المكتسبة حديثا، يحتاج الى أن يبحث بالدرجـة الأولى في ضوء ما يتم من استعدادات للتغذية المرتدة أو المعلومات المستعـادة في مختلف مراحل النمو. وهذا مايمكن أن ينطبق كذلك على إحدى مراحل اللعب الحسي

الحركي التي تشاهد في ظل الاستثارة الخارجية. وإذا كان اللعب الاستكشافي لايحدث الاستجابة للتغيرات البيئية التي تكون غير مألوفة نسبيا ومركزة أوشديدة فحسب، بينما لعب «المعالجة اليدوية» يشير إلى إحداث التغيرات التي تؤدي إلى الحصول على معلومات أوفر، فإن لعب «المران» يعتمد إلى حد ما على التغييرات الأبعد مدى التي يمكن أن تجد تمهيدا لها في النشاط نفسه وعن طريقه. وسنجد أن بعض مظاهر اللعب المتكرر الذي يتضمن تنويعات أو بدون تنويعات، يكون أكثر تعلقا بتمثل الخبرات المعنية وتخزينها. ويحتمل إلى حد ما أن يكون الاتصال الطويل بالاشياء وكذلك التناول اليدوي والتكرار، مما تظهر جميعها على صورة لعب مرجعه الى ما يتميز به الأطفال من مدى ضعيف للغاية في «الذاكرة المباشرة». ومع ذلك فإن معالجة الأشياء يدويا غالبا ما يختزلها إلى اللب. وربما ساعد هذا الأطفال الرضع على مضغ هذه الأشياء بدلا من محاولة معرفتها.

إن الفئات الأربع التي سبق أن استخدمناها لتصنيف لعب الحيوانات لم تعد تفي بالغرض عند تصنيفنا للعب الأطفال الآدميين. فسيحتاج كل من اللعب الايهامي واللعب الرمزي وما يتنوع عنهما من لعب المحاكاة واللعب التخيلي إلى فئة خاصة به أيا كان التفسير الذي‌نتبناه لنمو السلوك الرمزي. ويتطلب الأمر أن نضم إلى ذلك بعض اللعب عند القردة العليا، وأي ضرب آخرمن ضروب اللعب التي تتضمن سلوكا متعلما يتعلق برموز الأشياء التي لاوجود لها في نفس الوقت. إن التفكير عبارة عن نقلة أو عدة انتقالات تتجاوز الادراكات وتعتبر الوظيفة البيولوجية له امتدادا للتكيف الحالي (أن نتنبأ مقدما بحدوث التغير مثلا). وإذا كان بياجيه على صواب فإن وظائف اللعب الرمزي تشبه لعب المران فيما عدا أن الرموز هي التي تتم معالجتها (ذهنيا) بدلا من معالجة الأشياء يدويا. ومن المؤكد أن الإعادة والتكرار مع ما فيهما من تنويعات يميزان هذين النوعين على السواء. فما يبدو من تكرار لا نهاية له لكلمات أو عبارات سمعت حديثا، وأسئلة من الواضح أنها غير ضرورية، هو من نفس الطراز كالاستكشاف والفحص والمران. وتكرار توجيه الأسئلة في حد ذاته كثيرا ما يعني أن الطفل قد أعاد صياغة

أسئلته مرارا بلاكفاءة، ولذا فإن كل ما يتلقاه عنها من إجابات يكون غير شاف. وطبقا لما يراه فرويد فإن توجيه أسئلة لانهاية لها يعبر دائما عن استقصاء حول أمور الجنس التي لايجرؤ الطفل على صياغتها شعوريا. وربما يجرؤ بعض الأطفال على ذلك، إلا أن صياغة أي سؤال من هذا النوع صياغة صحيحة ليس أمرا ميسرا بأي حال من الأحوال حتى حين لايوجد شيء من مشاعر القلق حول المحرمات. أما بياجيه فيعتبر الأسئلة العقيمة غير المتناهية ضربا من المران على الأشكال الرمزية للتفكير. وهذا ما ينطبق على قدر كبير من اللعب الذهني ابتداء من الالقاء البسيط المنغم لنماذج من الكلمات التي سمعها الطفل حديثا إلى المخادعة والاحتيال بألغاز مجردة محكمة الصنع.

والايهام هو ضرب من اللعب الرمزي، إلا أنه يلجأ إلى استخدام الأشياء الملموسة بشكل رمزي، ويترجم الانطباعات إلى أفعال محسوسة. إنه عبارة عن بروفة أو تجربة للالقاء، وإعادة ترتيب وتصنيف للوقائع التي تجرى علنا، إما لأن النشاط الذي تتضمنه لايزال صعبا، وإما لأن ترجمته إلى أفعال يكون لها السبق على أشكال أخرى من الترميز أكثر اقتصادا. ولايعني هذا أن الايهام لايشتمل على مشاعر الطفل، بل على العكس من ذلك، فمن المحتمل أن يكون ما يستثار لدى الطفل من مشاعر الخوف أو الألم أو اللذة أو الجيشان، والطريقة التي يشعر بها بحدث ما، هي الوسيلة التي يلجأ إليها لتصنيف هذا الحدث. وبالمثل فإن استخدام الدمى والصور البارزة قد ينظر إليه باعتباره وسيلة لتنظيم الانطباعات والمشاعر باستخدام شيء أو فعل ملموس يكثفها أو يصنفها بشكل مؤقت.

إن الصورة التي تبزغ أمامنا الآن عن اللعب هي صورة الأنشطة التي تظهر قبل أن يتم تنظيم سلوك ما تنظيما كاملا، أو حينما يوجد نقص ما في هذا التنظيم. وقد يرجع هذا إلى عدم وجود ضغوط بيئية (خارجية) أو ضغوط داخلية يمكن أن تقمع تلك الانشطة أو تدعو إلى تكاملها في سياق متماسك، كما يمكن أن تحدث هذه الانشطة في الطفولة قبل أن يصبح مثل هذا السياق متحكما فيه تحكما تاما ويكون الانتباه غير انتقائي نسبيا. وهذا لايجعلها بالضرورة نواتج فرعية لانفع فيهالكائن

عضوي نشط نشاطا حتميا لادخل له فيه. إذ يحتمل أنها تؤدي وظائف «زائدة» يمكن أن تكون ضرورية ونافعة، ولكن من اليسير نسبيا أن يتم قمعها. وأنشطة اللعب ليست هي المتفردة بهذا. فسنجد على سبيل المثال أن تنظيف الجسم، وتفلية الشعر وحك الجسم، هي جميعا استجابات لتهيجات في الجلد، ولكنها لاتحدث أثناء القتال أو التزاوج إلا إذا حدث مانع مؤقت لهذه الأخيرة. ومن غير المحتمل أن يكون لكل أنشطة اللعب وظيفة موحدة، ولكن ربما ترتبط فائدتها بطبيعة ميلها إلى الحدوث في مراحل مبكرة نسبيا من حيث تنظيم الميول السلوكية العامة. فالتسلل داخل أماكن مغلقة مثلا (كالصناديق والمتاهات وما شابه ذلك) وحمل الدمية المفضلة، قد يؤديان، مثلهما كمثل الالتصاق، إلى خفض الاستثارة. وقد يكونان مفيدين للصغار إذ يجعلانهم في حالة اتزان نسبي في الوقت الذي تكون فيه آلياتهم الخاصة «بحالة الاستقرار» مازالت غير مكتملة النمو بعد. ويمكن للعب الايهامي أن يؤدي هذه الوظيفة كذلك، ولكنه قد يحتاج أيضا الى تنظيم الانطباعات عن طريق امداد الطفل بدعائم ملموسة في الوقت الذي تكون فيه المعالجة الذهنية للرموز المجردة قدتم تعلمها على التو.

ومع ذلك فإن الأسئلة التي تدور حول الفائدة البيولوجية للأنشطة، كالأسئلة التي تثار حول الدوافع الفردية، يحسن الإجابة عليها بسلسلة أخرى من الأسئلة الأكثر تفصيلا، والتي تدور بشكل غير مباشر حول دقائق السلوك والظروف التي يحدث في ظلها. ومن البديهي ألا تكون هذه الظروف موحدة لكل أنماط اللعب ولا أن تكون متماثلة تماما مع ظروف الأنشطة التي أخذت منها مختلف أنواع اللعب أسماءها. وبمجرد أن نتقبل هذا الرأي يمكننا أن نرى أن قدرا كبيرا من اللعب معروف لنا بالفعل، أو يمكن وضعه في شكل أسئلة يمكن الاجابة عنها بواسطة اختبارات تجريبية.

إن اللعب سلوك ينطوي على تناقض ظاهري، فهو استكشاف لما هو مألوف، ومران على ما أصبح تحت سيطرتنا بالفعل، وعدوان ودي، وجنس بلا جماع، واهتياج للاشيء، وسلوك اجتماعي غير محدد بنشاط نوعي مشترك أو ببناء

اجتماعي، وادعاء لايقصدبه الخداع: هذا هو اللعب. وقد يرجع هذا التناقض الظاهري ببساطة إلى مجرد غلطة. فما يفترض أنه مألوف قد لايكون كذلك بالنسبة لمن يقوم بالاستكشاف، والاهتياج قد يبدو أنه يدور حول «لاشيء» لمن يلاحظ الموقف لمجرد أنه لايعرف أن ظروفه موجودة. كما قد يرجع هذا التناقض إلى سوء التصنيف، فقد يصنف السلوك على أنه «عدواني» بينما يكون في الواقع وديا فقط لمجرد أنه يتجسد في أفعال تستخدم أيضا في (السياق الحيوي الأكثر أهمية) الصيد والقتال. إن الحركة التلقائية الخرقاء والمبالغ فيها (٤٠١) تبدو ظاهريا متناقضة بافتراض أن الحيوان أو الطفل يريد الوصول من نقطة إلى نقطة، ولكنها لاتكون كذلك اذا اعترفنا بأنها وسيلة لجذب انتباه شخص آخر. والادعاء الموجود في الايهام ليس غطاء لشيء آخر أوسلوكا يقصد به التضليل، ولكنه تفكير في حالة نشاط فعلي (اعادة الترميز وبروفة الالقاء) تستخدم فيه أشياء حقيقية كدعامات يعتمد عليها.

ويقوم التناقض الظاهري الواضح في مختلف أنواع اللعب أساسا في الظروف التي يترك فيها السلوك بحيث يكون غير منظم نسبيا، أو قبل أن يتم تنظيمه تنظيما تاما، أو أن يتكامل أو يتخذ مجراه. ويمكن للظروف، التي تكون في صف السلوك الاختياري وغير المنظم نسبيا، أن تحدث في أي مرحلة من مراحل النمو أو النضج، إلا أنها من الخصائص المميزة لمرحلة الطفولة عند الثدييات بشكل خاص، وأحيانا ما يلعب الكبار مجرد لعب ولكن الأطفال يلعبون لشيء أكثر من مجرد «اللعب» بكثير.

References

١ — ABEL, T. M. 'Unsynthetic Modes of Thinking Among Adults: a Discussion of Piaget's Concepts', *Am.J.Psychol.*, 44, 123–32, 1932.
٢ — ALBE-FESSARD, D., and FESSARD, A. 'Thalamic Integrations and Their Consequences at the Telencephalic Level', in G. Moruzzi, A. Fessard, and H. Jasper (eds.) *Brain Mechanisms: Progress in Brain Research*, Vol. 1, Elsevier, 1963.
٣ — ALSTYNE, D. VAN *Play Behavior and the Choice of Play Materials of Pre-school Children*, University of Chicago Press, 1932.
٤ — ANOKHIN, P. K. 'The Multiple Ascending Influences of the Subcortical Centres on the Cerebral Cortex', in M. A. Brazier (ed.) *Brain and Behavior*, Vol. 1, American Institute of Biological Sciences, 1961.
٥ — ANOKHIN, P. K. 'Features of the Afferent Apparatus of the Conditioned Reflex and their Importance for Psychology', in N. O'Connor (ed.) *Recent Soviet Psychology*, Pergamon Press, 1961.
٦ — ANOKHIN, P. K. 'Systemogenesis as a General Regulator of Brain Development', in W. A. Himwich and H. E. Himwich (eds.), *The Developing Brain*, Elsevier, 1964.
٧ — ARMSTRONG, E. A. *A Study of Bird Song*, Oxford University Press, 1963.
٨ — ARMSTRONG, E. A. *Bird Display and Behaviour: An Introduction to the Study of Bird Psychology*, Dover, 1965.
٩ — ATTNEAVE, F. *Applications of Information Theory to Psychology: a Summary of Basic Concepts, Methods and Results*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1959.
١٠ — AUSUBEL, D. P. 'A Critique of Piaget's Theory of the Ontogenesis of Motor Behavior', *J.Genet.Psychol.*, 109, 119–22, 1966.
١١ — AXLINE, V. *Play Therapy*, Houghton Mifflin, Boston, Mass., 1947.
١٢ — AZRIN, N. H. and LINDSLEY, O. R. 'The Reinforcement of Cooperation between Children', *J.Abnormal Soc. Psychol.*, 52, 100–102, 1956.
١٣ — AZRIN, N. H., *et al.* 'The Opportunity for Aggression as an Operant Reinforcer during Aversive Stimulation', *J.Exp.Analysis Behav.*, 8, 171–80, 1965.

١٤ — BACH, G. R. 'Young Children's Play Fantasies', *Psychol. Monogr.*, 59, 3–31, 1945.
١٥ — BALDWIN, A. L. 'Socialization and the Parent-Child Relationship', *Child Dev.*, 19, 127–36, 1948.
١٦ — BALDWIN, A. L. 'The Effect of Home Environment on Nursery School Behavior', *Child Dev.*, 20, 49–62, 1949.
١٧ — BALDWIN, C. P., and LEVIN, H. 'Reinforcement of Agents of Action in Doll-Play', *J. Abnormal and Soc. Psychol.*, 68, 328–30, 1964.
١٨ — BANDURA, A. 'Social Learning through Imitation', *Nebraska Symposium on Motivation*, University of Nebraska Press, 1962.
18*a*. BANDURA, A. and HUSTON, A. C. 'Identification as a Process of Incidental Learning, *J. Abnormal Soc. Psychol.*, 63, 311–18, 1961.
١٩ — BANDURA, A., and WALTERS, R. H. *Adolescent Aggression*, Ronald Press, New York, 1959.
٢٠ — BANDURA, A., and WALTERS, R. H. *Social Learning and Personality Development*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1963.
٢١ — BARKER, R. G., DEMBO, T., and LEWIN, K. 'Frustration and Regression: An Experiment with Young Children', *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 18, 1–314, 1941.
٢٢ — BARTOSHUK, A. K. 'Human Neonatal Cardiac Acceleration to Sound: Habituation and Dishabituation', *Percept. Mot. Skills*, 15, 15–27, 1962.
٢٣ — BATTERSBY, E. 'Do Young Birds Play?', *Ibis*, 86, 225, 1944.
٢٤ — BAYROFF, A. G., and LARD, K. E. 'Experimental Social Behavior of Animals', *J. Comp. Physiol. Psychol.*, 37, 165–71, 1944.
٢٥ — BEACH, F. A. 'Current Concepts of Play in Animals', *Am. Nat.*, 79, 523–41, 1945.
٢٦ — BEACH, F. A. 'Instinctive Behavior: Reproductive Activities', in S. S. Stevens (ed.) *Handbook of Experimental Psychology*, John Wiley, 1951.
٢٧ — BEACH, F. A. (ed.) *Sex and Behavior*, John Wiley, 1965.
٢٨ — BERENDA, R. W. *The Influence of the Group on the Judgments of Children*, Kings Crown Press, New York, 1950.
٢٩ — BERG, I. A., and BASS, B. M. *Conformity and Deviation*, Harper, 1961.
٣٠ — BERKOWITZ, L. 'Some Factors Affecting the Reduction of Overt Hostility', *J. Abnormal Soc. Psychol.*, 60, 14–21, 1960.
٣١ — BERKOWITZ, L. 'Aggressive Cues in Aggressive Behavior and Hostility Catharsis', *Psychol. Rev.*, 71, 104–22, 1964.

٣٢ ـ BERITOFF, J. S. *Neural Mechanisms of Higher Vertebrate Behavior*, Churchill, 1965.
٣٣ ـ BERLYNE, D. E. 'Uncertainty and Conflict: a Point of Contact between Information-Theory and Behavior-Theory Concepts', *Psychol.Rev.*, 64, 329–39, 1957.
٣٤ ـ BERLYNE, D. E. *Conflict, Arousal, and Curiosity*, McGraw-Hill, 1960.
٣٥ ـ BERNSTEIN, I. S. 'Response to Nesting Materials of Wild Born and Captive Born Chimpanzees', *Anim.Behav.*, 10, 1–6, 1962.
٣٦ ـ BERTALANFFY, L. VON 'Modern Concepts on Biological Adaptation', in C. McC. Brooks and P. F. Cranefield (eds.), *The Historical Development of Physiological Thought*, Hafner, New York, 1959.
٣٧ ـ BINGHAM, H. C. 'Parental Play of Chimpanzees', *J.Mammal.*, 8, 77–89, 1927.
٣٨ ـ BINNS, B. 'Individual Differences in Human Neonates' Responses to Stimulation', *Child Dev.*, 36, 249–56, 1965.
٣٩ ـ BIRCH, H. G. 'The Relation of Previous Experience to Insightful Problem-solving', *J.Comp.Psychol.*, 38, 367–83, 1945.
٤٠ ـ BISHOP, M. B. 'Mother-Child Interaction and the Social Behavior of Children', *Psychol.Monogr.*, 65, Whole N: 328, 1951.
٤١ ـ BLISS, E. L. (ed.) *Roots of Behavior: Genetics, Instinct and Socialization in Animals*, Harper and Row, 1962.
٤٢ ـ BLOCH, H. A., and NIEDERHOFFER, A. *The Gang: A Study in Adolescent Behavior*, Philosophical Library, New York, 1958.
٤٣ ـ BOWLBY, J. *Maternal Care and Mental Health*, World Health Organization: Monograph series, New York; H.M. Stationery Office, 1951.
٤٤ ـ BOYNTON, P. L., and FORD, F. A. 'The Relationship between Play and Intelligence', *J.Appl.Psychol.*, 17, 294–301, 1933.
٤٥ ـ BRAINE, M.D.S. 'The Ontogeny of Certain Logical Operations: Piaget's Formulations Examined by Non-verbal Methods', *Psychol.Monogr.*, 73, Whole N: 475, 1959.
٤٦ ـ BREUER, J., and FREUD, S. *Studies on Hysteria*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Vol. 2, Hogarth Press, 1955.
٤٧ ـ BRIDGER, W. H. 'Sensory Habituation and Discrimination in the Human Neonate', *Am.J.Psychiat.*, 117, 991–96, 1961.
٤٨ ـ BRITT, S. H., and JANUS, S. Q. 'Toward a Social Psychology of Human Play', *J.Soc.Psychol.*, 13/14, 351–84, 1941.

٤٩ ـ BROADBENT, D. E. *Perception and Communication*, Pergamon Press, 1958.
٥٠ ـ BROADBENT, D. E. 'Vigilance', *Br.Med.Bull.*, 20, 17–20, 1964.
٥١ ـ BRONFENBRENNER, U. 'Freudian Theories of Identification and Their Derivatives', *Child Dev.*, 31, 15–40, 1960.
٥٢ ـ BROWN, J. 'Some tests of the Decay Theory of Immediate Memory', *Q.J.Exp.Psychol.*, 10, 12–21, 1958.
٥٣ ـ BROWN, R. and FRAZER, C. 'The Acquisition of Syntax', in C. N. Cofer and B. S. Musgrave (eds.), *Verbal Behavior and Learning: Problems and Processes*, McGraw-Hill, 1963.
٥٤ ـ BROWNLEE, A. 'Play in Domestic Cattle in Britain: an Analysis of its Nature', *Br.Vet.J.*, 110, 48–68, 1954.
٥٥ ـ BRUSH, E. S. *et al.* 'Effects of Object Preferences and Aversions on Discrimination Learning in Monkeys with Frontal Lesions', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 54, 319–25, 1961.
٥٦ ـ BÜHLER, C. *From Birth to Maturity: An Outline of the Psychological Development of the Child*, Kegan Paul, 1935.
٥٧ ـ BÜHLER, C. 'The Social Behaviour of Children' cited by N. L. Munn, *The Evolution and Growth of Human Behaviour*, Harrap, 1965.
٥٨ ـ BÜHLER, C., *et al.* 'Die Affektwirksamkeit von Fremdheitseindrücken im ersten Lebensjahr', *Z.Psychol.*, 107, 30–49, 1928.
٥٩ ـ BÜHLER, C. and HETZER, H. 'Das erste Verständnis von Ausdruck im ersten Lebensjahr', *Z.Psychol.*, 107, 50–61, 1928.
٦٠ ـ BURTON, M. *Infancy in Animals*, Hutchinson, 1956.
٦١ ـ BUSS, A. H. 'Reversal and Non-reversal Shift in Concept Formation with Partial Reinforcement Eliminated', *J.Exp.Psychol.*, 52, 162–66, 1956.
٦٢ ـ BUTLER, R. A. 'Incentive Conditions Which Influence Visual Exploration', *J.Exp.Psychol.*, 48, 19–23, 1954.
٦٣ ـ BUTLER, R. A. and HARLOW, H. F. 'Persistence of Visual Exploration in Monkeys', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 47, 258–63, 1954.
٦٤ ـ CANTOR, G. N. 'Responses of Infants and Children to Complex and Novel Stimulation', in L. P. Lipsitt and C. C. Spiker (eds.) *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 1, Academic Press, New York, 1963.
٦٥ ـ CANTOR, G. N. and CANTOR, J. H. 'Discriminative Reaction Time Performance in Pre-school Children as Related to Stimulus Familiarization', *J.Exp.Child Psychol.*, 2, 1–9, 1965.

٦٦ ـ CANTOR, G. N. and CANTOR, J. H. 'Discriminative Reaction Time in Children as Related to Amount of Stimulus Familiarization', *J.Exp.Child Psychol.*, 4, 150–57, 1966.
٦٧ ـ CARMICHAEL, L. (ed.) *Manual of Child Psychology*, John Wiley, 1954.
٦٨ ـ CARPENTER, C. R. 'A Field Study of the Behavior and Social Relations of Howling Monkeys', *Comp. Psychol.Monogr.*, 10, 1934.
٦٩ ـ CARPENTER, C. R. 'A Field Study in Siam of the Behavior and Social Relations of the Gibbon (*hylobates lar*)', *Comp.Psychol.Monogr.*, 16, 1940.
٧٠ ـ CARPENTER, C. R. *Naturalistic Behavior of Nonhuman Primates*, Pennsylvania State University, 1964.
٧١ ـ CHILD, I. L. 'Children's Preferences for Goals Easy or Difficult to Obtain', *Psychol.Monogr.*, 60, Whole N: 280, 1946.
٧٢ ـ CHOMSKY, N. 'Syntactic Structures', The Hague, Mouton, 1957.
72a. CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*, M.I.T. Press, 1965.
٧٣ ـ CHURCH, R. M. 'Transmission of Learned Behavior Between Rats', *J.Abnormal Soc. Psychol.*, 54, 163–5, 1957.
٧٤ ـ CHURCH, R. M. 'Emotional Reaction of Rats to the Pain of Others', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 52, 132–4, 1959.
٧٥ ـ CLARKE, A. D., and CLARKE, A. M. 'Some Recent Advances in the Study of Early Deprivation', *J.Child Psychol.Psychiat.*, 1, 26–36, 1960.
٧٦ ـ COFER, C. N., and FOLEY, J. P., JNR 'Mediated Generalization and the Interpretation of Verbal Behavior', *Psychol.Rev.*, 49, 513–40, 1942.
٧٧ ـ COOPER, J. B. 'An Exploratory Study on African Lions', *Comp.Psychol.Monogr.*, 17, 1941/42.
٧٨ ـ CRAIG, G. C., and MYERS, J. L. 'A Developmental Study of Sequential Two-choice Decision Making', *Child Dev.*, 34, 483–93, 1963.
٧٩ ـ CRANDALL, V. J., and KATKOFSKY, W., *et al.* Cited in Chapter 9, Mussen, Conger, and Kagan, *Child Development and Personality*, Harper & Row, 1964.
٨٠ ـ CRAWFORD, M. P. 'The Cooperative Solving by Chimpanzees of Problems Requiring Serial Responses to Colour Cues', *J.Soc.Psychol.*, 13, 259–80, 1941.

٨١ _ CROSSMAN, E. R. F. W. 'Information Processes in Human Skill', *Br.Med.Bull.*, 20, 32–7, 1964.
٨٢ _ DARBY, C. L. and RIOPELLE, A. J. 'Observational Learning in the Rhesus Monkey', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 52, 94–8, 1959.
٨٣ _ DARCHEN, R. 'Sur l'activité exploratrice de Blattella germanica', *Z.Tierpsychol.*, 9, 362–72, 1952.
٨٤ _ DAVIS, A., and HAVIGHURST, R. J. 'Social Class and Colour Differences in Child Rearing', *Am.Sociol.Rev.*, 11, 698–710, 1946.
٨٥ _ DAVITZ, J. R. 'The Effects of Previous Training on Post-frustration Behavior', *J.Abnormal Soc.Psychol.*, 47, 309–15, 1952.
٨٦ _ DELL, P. 'Reticular Homeostasis and Critical Reactivity', in G. Morruzzi, A. Fessard, and H. M. Jasper (eds.), *Brain Mechanisms: Progress in Brain Research*, Vol. 1, Elsevier, 1963.
٨٧ _ DEMBER, W. N., and EARL, R. W. 'Analysis of Exploratory, Manipulatory and Curiosity Behaviors', *Psychol.Rev.*, 64, 91–6, 1957.
٨٨ _ DENISOVA, Z. V. 'On the Problem of the Perception of Complex Stimuli in Pre-school Children', *Vop.Psikhol.*, 4, (Abstract), 1961.
٨٩ _ DENNIS, W., *et al.* 'Infant Development under Environmental Handicap', *Psychol.Monogr.*, 71, Whole N: 436, 1957.
٩٠ _ DENTLER, R. A., and MACKLER, B. 'Mental Ability and Sociometric Status among Retarded Children', *Psychol.Bull.*, 59, 273–83, 1962.
٩١ _ DEVORE, I. (ed.) *Primate Behavior: Field Studies of Monkeys and Apes*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1965.
٩٢ _ DIETZE, D. 'The Facilitating Effect of Words on Discrimination and Generalization', *J.Exp.Psychol.*, 50, 255–60, 1955.
٩٣ _ DITTMANN, A. T. 'Psychotherapeutic Processes', *Ann.Rev. Psychol.*, 17, 51–78, 1966.
٩٤ _ DOLLARD, J. and MILLER, N. E. *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking and Culture*, McGraw-Hill, 1950.
٩٥ _ DUNCKER, K. 'Experimental Modification of Children's Food Preferences through Social Suggestion', *J.Abnormal Soc. Psychol.*, 33, 489–507, 1938.
٩٦ _ EASTERBROOK, J. A. 'The Effect of Emotion on Cue-utilization and the Organization of Behavior', *Psychol.Rev.*, 66, 183–201, 1959.
٩٧ _ EIBESFELDT, EIBL 'Über die Jugendentwicklung des

Verhaltens eines männlichen Dachses (Meles meles L.) unter besonderer Berücksichtigung des Spieles', *Z.Tierpsychol.*, 7, 327–55, 1950.
٩٨ — EIFERMANN, R. R. '*School-children's games*', Research Report 1964, Hebrew University, Jerusalem.
٩٩ — ELLIS, A. C. and HALL, G. S. *A Study of Dolls*, Pedagogical Seminary, 4, 129–75, 1896.
١٠٠ — ELKIND, D. 'The Development of Quantitative Thinking: A Systematic Replication of Piaget's Studies', *J.Genet.Psychol.*, 98, 37–46, 219–27, 1961.
١٠١ — ELLINGSON, R. J. 'Studies of the Electrical Activity of the Developing Human Brain', in W. A. Himwich and H. E. Himwich (eds.), *The Developing Brain*, Elsevier, 1964.
١٠٢ — ENGERS, T., *et al.* 'Olfactory Responses and Adaptation in the Human Neonate', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 56, 73–7, 1963.
١٠٣ — ERIKSON, E. H. 'Clinical Studies in Childhood Play', in R. G. Barker, J. S. Kounin, and H. F. Wright, *Child Behavior and Development*, McGraw-Hill, 1943.
103a. ERIKSON, E. H. 'Identity and the Life Cycle', *Psychol.Issues*, 1, 1–171, 1959.
١٠٤ — EPSTEIN, W. 'Experimental Investigations of the Genesis of Visual Space Perception, *Psychol.Bull.*, 61, 115–28, 1964.
١٠٥ — ETKIN, W. (ed.) *Social Behavior and Organization among Vertebrates*, University of Chicago Press, 1964.
١٠٦ — EYSENCK, H. J. 'The Effects of Psychotherapy', *J.Consult. Psychol.*, 16, 319–24, 1952.
١٠٧ — EYSENCK, H. J. (ed.) *Experiments in Behaviour Therapy*, Pergamon Press, 1964.
١٠٨ — EYSENCK, H. J., and RACHMAN, S. J. 'The Application of Learning Theory to Child Psychiatry', in J. G. Howells (ed.), *Modern Perspectives in Child Psychiatry*, Oliver and Boyd, 1965.
١٠٩ — FANTZ, R. L. 'The Origin of Form Perception', *Scient.Am.*, 204, N:5, 66–72, 1961.
١١٠ — FARWELL, L. 'Reaction of Kindergarten Children to Constructive Play Materials', cited by Bühler (see ref. 56).
١١١ — FREEBERG, N. E., and PAYNE, D. T. 'Parental Influence on Cognitive Development in Early Childhood: a Review', *Child Dev.*, 38, 65–87, 1967.
١١٢ — FEIGENBAUM, K. D. 'Task Complexity and I.Q. as Var-

iables in Piaget's Problem of Conservation', *Child Dev.*, 34, 423–32, 1963.
١١٣ ـ FERSTER, C. B., and SKINNER, B. F. *Schedules of Reinforcement*, Appleton-Century-Crofts, 1957.
١١٤ ـ FESHBACH, S. 'The Drive-reducing Function of Fantasy Behavior', *J. Abnormal Soc. Psychol.*, 50, 3–11, 1955.
١١٥ ـ FISKE, D. W. and MADDI, S. R. (eds.) *Functions of Varied Experience*, Dorsey Press, Homewood, Illinois, 1961.
١١٦ ـ FLAVELL, J. H. *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, Van Nostrand, Princeton, New Jersey, 1963.
١١٧ ـ FOREL, A. *The Social World of Ants*, Putnam's Sons, New York, 1928.
١١٨ ـ FOSS, B. M. (ed.) *Determinants of Infant Behaviour*, Methuen, 1961.
١١٩ ـ FOSS, B. M. 'Imitation', in B. M. Foss (ed.), *Determinants of Infant Behaviour*, Vol. 3. Methuen, 1965.
١٢٠ ـ FREUD, A. *The Ego and the Mechanisms of Defence*, Hogarth Press, 1939; International Universities Press, New York, 1946.
١٢١ ـ FREUD, A. *The Psychoanalytical Treatment of Children*, Hogarth Press, 1946; International Universities Press, New York, 1964.
١٢٢ ـ FREUD, A. and BURLINGHAM, D. *Infants without families*, Allen & Unwin, 1944.
١٢٣ ـ FREUD, S. *Creative Writers and Day-dreaming*, in the Standard Edition of the Complete Works of S. Freud, Hogarth Press, 1959.
١٢٤ ـ FREUD, S. *The cases of 'Little Hans' and the 'Rat Man'*, Complete Works, Vol. 10, Hogarth Press, 1955.
١٢٥ ـ FREUD, S. *Formulation on the Two Principles of Mental Functioning*, Complete Works, Vol. 12, Hogarth Press, 1958.
١٢٦ ـ FREUD, S. *Beyond the Pleasure Principle*, Complete Works, Vol. 18, Hogarth Press, 1955.
126a. FREUD, S. *An Autobiographical Study*, Complete Works, Vol. 20, Hogarth Press, 1959.
١٢٧ ـ FRISCH, K. V. 'Tranzsprache und Orientierung der Bienen', Springer-Verlag, Berlin, 1965.
١٢٨ ـ FRIEDMANN, S. 'Intelligence Tests as Measures of Personality', *Durham Research Review*, 2, N:10, 3–16, 1959.
١٢٩ ـ FULLER, J. L. 'The Genetics of Behaviour', in E. S. E. Hafez (ed.), *The Behaviour of Domestic Animals*, Ballière, Tindall & Cassell, 1962.
١٣٠ ـ GAITO, J. 'A Biochemical Approach to Learning and

Memory', *Psychol.Rev.*, 68, 288–92, 1961.
١٣١ ـ GARNER, W. R. *Uncertainty and Structure as Psychological Concepts*, John Wiley, 1962.
١٣٢ ـ GEORGE, F. H. *The Brain as a Computer, Pergamon Press*, 1961.
١٣٣ ـ GESELL, A., *et al. The First Five Years of Life*, Methuen, 1955.
١٣٤ ـ GESELL, A., and THOMPSON, H. *Infant Behaviour: Its Genesis and Growth*, McGraw-Hill, 1934.
١٣٥ ـ GESELL, A., and ILG, F. *The Child from Five to Ten*, Hamish Hamilton, 1946.
١٣٦ ـ GESELL, A., ILG, F. L., and BULLIS, G. E. *Vision: Its Development in the Infant and Child*, Hamish Hamilton, 1949.
١٣٧ ـ GLANZER, M. 'Curiosity, Exploratory Drive and Stimulus Satiation', *Psychol.Bull.*, 55, 302–15, 1958.
١٣٨ ـ GOLLIN, E. S. 'Developmental Studies of Visual Recognition of Incomplete Objects', *Percept.Mot.Skills*, 11, 289–98, 1960.
١٣٩ ـ GOODENOUGH, F. L. *The Measurement of Intelligence by Drawing*, World Book Co., Yonkers-on-Hudson, 1926.
139a. GOODENOUGH, F. L. *Anger in Young Children*, University of Minnesota Press, 1931.
١٤٠ ـ GRANIT R. 'Receptors and Sensory Perception', Yale University Press, 1955.
١٤١ ـ GOODMAN, A. E. and DENNY, J. 'The Autogeny of Choice, Behavior in Probability and Sequential Programs', *J.Genet. Psychol.*, 102, 5–18, 1963.
١٤٢ ـ GREENACRE, P. 'Play in Relation to Creative Imagination', *Psychoanal.Stud.Child*, 14, 61–80, 1959.
١٤٣ ـ GREENBERG, P. J. 'Competition in Children: an Experimental Study', *Am.J.Psychol.*, 44, 221–49, 1932.
١٤٤ ـ GREENSPOON, J. 'The Reinforcing Effect of Two Spoken Sounds on the Frequency of Two Responses', *Am.J.Psychol.*, 68, 409–16, 1955.
١٤٥ ـ GROVE, A. J., NEWELL, G. E., and CARTHY, J. D. *Animal Biology*, University Tutorial Press, 1961.
١٤٦ ـ GUERNSEY, M. 'Eine genetische Studie über Nachahmung', *Z.Psychol.*, 107, 105–78, 1928.
١٤٧ ـ HAFEZ, E. S. E. (ed.) *The Behaviour of Domestic Animals*, Ballière, Tindall & Cox, 1962.
١٤٨ ـ HALVERSON, H. M. 'An Experimental Study of Prehension in Infants by Means of Systematic Cinema Record', *Genet.Psychol. Monogr.*, 10, 107–286, 1931.

١٤٩ ـ HARLOW, H. F., *et al.* 'Learning Motivated by a Manipulation Drive', *J.Exp.Psychol.*, 40, 228–34, 1950.
١٥٠ ـ HARLOW, H. F., *et al.* 'Manipulatory Motivation in the Infant Rhesus Monkey', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 49, 444–8, 1956.
١٥١ ـ HARLOW, H. F. 'The Nature of Love', *Am.Psychol.*, 13, 673–85, 1958.
١٥٢ ـ HARTLEY, R. E., *et al.* *Understanding Children's Play*, Routledge & Kegan Paul; Columbia University Press, 1952.
١٥٣ ـ HAYES, K. J., and HAYES, C. 'Imitation in a Home-raised Chimpanzee', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 45, 450–59, 1952.
١٥٤ ـ HEATH, R. G. 'Pleasure Responses of Human Subjects to Direct Stimulation of the Brain: Physiologic and Psychodynamic Considerations', in R. G. Heath, *The Role of Pleasure in Behaviour*, Harper & Row, 1964.
١٥٥ ـ HEATHERS, G. 'Emotional Dependence and Independence in Nursery School Play', *J. Genet.Psychol.*, 87, 37–57, 1955.
١٥٦ ـ HEDIGER, H. *Wild Animals in Captivity*, Butterworth, 1950.
١٥٧ ـ HEDIGER, H. *Studies of the Psychology and Behaviour of Captive Animals in Zoos and Circuses*, Butterworth, 1955.
١٥٨ ـ HELD, R. 'Exposure-history as a Factor Maintaining Stability of Perception and Coordination', *J.Nerv.Ment.Dis.*, 132, 26–32, 1961.
١٥٩ ـ HELD, R., and HEIN, H. 'Movement-produced Stimulation in the Development of Visually Guided Behavior', *J.Comp.Physiol. Psychol.*, 56, 872–76, 1963.
١٦٠ ـ HERRING, A., and KOCH, H. L. 'A Study of Some Factors Influencing the Interest Span of Pre-school Children', *J.Genet. Psychol.*, 38, 249–79, 1930.
١٦١ ـ HILGARD, E. L., and MARQUIS, D. G. *Conditioning and Learning*, revised by G. A. Kimble, Methuen, 1961.
١٦٢ ـ HILL, W. F. 'Learning Theory and the Acquisition of Values', *Psychol.Rev.*, 67, 317–31, 1960.
١٦٣ ـ HINDE, R. A. 'Factors Governing the Changes in Strength of a Partially Inborn Response, as Shown by the Mobbing Behaviour of the Chaffinch (Fringilla coelebs)', 1 and 2, *Proc.Roy.Soc.*, 142, 306–31 and 331–58, 1954.
١٦٤ ـ HINDE, R. A. 'The Nestbuilding Behaviour of Domesticated Canaries', *Proc.Zool.Soc.*, 131, 1–48, 1958.
١٦٥ ـ HINDE, R. A. 'Energy Models of Motivation', *Symp.Soc. Exp.Biol.*, 14, 199–213, 1960.

١٦٦ _ HINDE, R. A. 'Behaviour', in A. J. Marshall (ed.), *Biology and Comparative Physiology of Birds*, Vol. 2, Academic Press, New York, 1961.
١٦٧ _ HOLLENBERG, E. and SPERRY, M. 'Some Antecedents of Aggression and Effects of Frustration on Doll-play', *Personality*, 1, 32–43, 1951.
١٦٨ _ HORN, G. 'Physiological and Psychological Aspects of Selective Perception', in D. S. Lehrman, R. A. Hinde, and E. Shaw (eds.), *Advances in the Study of Behavior*, Vol. 1, Academic Press, New York, 1965.
١٦٩ _ HORNE, B. M., *et al.* 'A Comparative Study of Spontaneous Play Activities of Normal and Mentally Defective Children', *J.Genet.Psychol.*, 61, 33–46, 1942.
١٧٠ _ HOUSE, B. J., and ZEAMAN, D. 'Reward and Non-reward in the Discrimination Learning of Imbeciles', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 51, 614–18, 1958.
١٧١ _ HOWARD, I. P., *et al.* 'Visuomotor Adaptation to Discordant Exafferent Stimulation', *J.Exp.Psychol.*, 70, 189–91, 1965.
١٧٢ _ HUIZINGA, J. *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*, Routledge and Kegan Paul, 1949.
١٧٣ _ HULL, C. L. *Principles of Behavior*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1943.
١٧٤ _ HULL, C. L. *A Behavior System*, Yale University Press, 1952.
١٧٥ _ HURLOCK, E. B. 'The Use of Group Rivalry as an Incentive', *J.Abnormal Soc.Psychol.*, 22, 278–90, 1927.
١٧٦ _ HUTT, C. 'Exploration and Play in Children', *Symp.Zool. Soc.London*, 18, 61–81, 1966.
١٧٧ _ HUTT, C. and HUTT, S. J. 'Effects of Environmental Complexity on Stereotyped Behaviours of Children', *Anim.Behav.*, 13, 1–4, 1965.
١٧٨ _ INHELDER, B. 'Some Aspects of Piaget's Genetic Approach to Cognition', in W. Kessen and C. Kuhlman (eds.), *Thought in the Young Child*, Society for Research in Child Development, 1962.
١٧٩ _ INHELDER, B., and PIAGET, J. *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, Routledge & Kegan Paul, 1958.
١٨٠ _ INHELDER, E. 'Zur Psychologie einiger Verhaltungsweisen – besonders des Spiels – von Zootieren', *Z.Tierpsychol.*, 12, 88–144, 1955.

١٨١ — INHELDER, E. 'Uber das Spielen mit Gegenständen bei Huftieren', *Rev.Suisse de Zool.*, 62, 240–50, 1955.
١٨٢ — ISAACS, S. *Social Development in Young Children: A Study of Beginnings*, Routledge, 1946.
١٨٣ — JAKUBCZAK, L. F., and WALTERS, R. H. 'Suggestibility as Dependency Behavior', *J.Abnormal Soc.Psychol.*, 59, 102–7, 1959.
١٨٤ — JEFFRESS, L. A. (ed.) *The Hixon Symposium: Cerebral Mechanisms in Behavior*, John Wiley, 1951.
١٨٥ — JOHNSON, M. W. 'The Effect on Behavior of Variation in the Amount of Play Equipment', *Child Dev.*, 6, 56–68, 1935.
١٨٦ — JONES, E. *Sigmund Freud: Life and Work*, Vol. I, Hogarth Press, 1956.
١٨٧ — JONES, H. G. 'Learning and Abnormal Behaviour', in H. J. Eysenck (ed.), *Handbook of Abnormal Psychology*, Pitman, 1960.
١٨٨ — KENDLER, H. H. 'Reversal and Nonreversal Shifts in Nursery School Children', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 53, 83–8, 1960.
١٨٩ — KENDLER, H. H., and KENDLER, T. S. 'Inferential Behavior in Pre-school Children', *J.Exp.Psychol.*, 51, 311–14, 1956.
189*a*. KENDLER, J. H., and KENDLER, T. S. 'Vertical and Horizontal Processes in Problem Solving', *Psychol. Rev.*, 69, 1–16, 1962.
١٩٠ — KENDLER, H. H. and D'AMATO, M. F. 'A Comparison of Reversal Shifts and Nonreversal Shifts in Human Concept Formation Behaviour', *J.Exp.Psychol.*, 49, 165–74, 1955.
١٩١ — KENDLER, T. S. 'Concept Formation', *Ann.Rev.Psychol.*, 12, 447–72, 1961.
١٩٢ — KEPLER, HAZEL *The Child and his Play: A planning Guide for Parents and Teachers*, Funk and Wagnalls, New York; Mayflower, 1952.
١٩٣ — KISTYAKOVSKAYA, M. Y. 'Stimuli that elicit positive emotions in infants', *Vop.Psikhologii*, (Abstract), 1965.
١٩٤ — KLEIN, M. 'The Psychoanalytic Play-technique', *Am.J. Orthopsychiat.*, 25, 223–37, 1955.
١٩٥ — KLÜVER, H. 'The "Temporal Lobe Syndrome" Produced by Bilateral Ablations', in G. E. W. Wolstenholme and C. M. O'Connor (eds.), *CIBA Foundation Symposium on the Neurological Basis of Behaviour*, Churchill, 1958.
١٩٦ — KÖHLER, W. *The Mentality of Apes*, Kegan Paul, 1925.
١٩٧ — KOFFKA, K. *The Growth of the Mind*, Kegan Paul, 1946.
١٩٨ — KONISHI, M. 'Effects of Deafening on Song Development in American Robins and Blackheaded Grosbeaks', *Z.Tierpsychol.*, 22, 584–99, 1965.

198a. KONISHI, M. 'The Role of Auditory Feedback in the Control of Vocalization in the White-crowned Sparrow', *Z. Tierpsychol.*, 22, 770–83, 1965.
١٩٩ _ KLOSOVSKII, B. N., 'The Development of the Brain and its Disturbance by Harmful Factors', Pergamon Press, 1963.
٢٠٠ _ KRECH, D. 'Effects of Experience on Brain Chemistry and Anatomy', *Acta Psychol.*, 23, 169–70, 1964.
٢٠١ _ KUENNE, M. R. 'Experimental Investigation of the Relation of Language to Transposition Behavior in Young Children', *J.Exp.Psychol.*, 36, 471–90, 1946.
٢٠٢ _ KUO, Z. Y. 'The Genesis of the Cat's Responses to the Rat', *J.Comp.Psychol.*, 11, 1–35, 1930/31.
٢٠٣ _ KYLE, H. M. *The Biology of Fishes*, Sidgwick and Jackson, 1926.
٢٠٤ _ LACEY, J. I., *et al.* 'Autonomic Response Specificity', *Psychosom. Med.*, 15, 8–21, 1953.
٢٠٥ _ LANDAUER, T. K. 'The Hypotheses Concerning the Biochemical Basis of Memory', *Psychol. Rev.*, 71, 167–79, 1966.
٢٠٦ _ LAZOWICK, L. 'On the Nature of Identification', *J.Abnormal Soc.Psychol.*, 51, 175–83, 1955.
٢٠٧ _ LEATON, R. N. 'Exploratory Behavior in Rats with Hippocampal Lesions', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 59, 325–30, 1965.
٢٠٨ _ LEBO, D. 'The Development of Play as a Form of Therapy: From Rousseau to Rogers', *Am.J.Psychiat.*, 112, 418–22, 1955/6.
٢٠٩ _ LEFKOWITZ, M. M., *et al.* 'Status Factors in Pedestrian Violation of Traffic Signals', *J.Abnormal Soc.Psychol.*, 51, 704–6, 1955.
٢١٠ _ LEHMAN, H. C. and WITTY, P. A. 'The Play Behavior of Fifty Gifted Children', *J.Educ.Psychol.*, 18, 259–65, 1927.
٢١١ _ LEHMAN, H. C., and WITTY, P. A. *The Psychology of Play Activities*, Barnes, Cranbury, New Jersey, 1927.
٢١٢ _ LENNEBERG, E. H. *New Directions in the Study of Language*, M.I.T. Press, 1964.
٢١٣ _ LEONT'EV, A. N. 'Learning as a Problem in Psychology', in N. O'Connor (ed.), *Recent Soviet Psychology*, Pergamon Press, 1961.
٢١٤ _ LEUBA, C. 'An Experimental Study of Rivalry in Young Children', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 16, 367–78, 1933.
٢١٥ _ LEVIN, H., *et al.* 'The Influence of the Mother's Presence on Children's Doll-play Aggression', *J.Abnormal Soc.Psychol.*, 55, 304–8, 1957.

٢١٦ – LEVIN, H., and WARDWELL, E. 'The Research Uses of Doll-play', *Psychol.Bull.*, 59, 27–56, 1962.
٢١٧ – LEVIN, K. *A Dynamic Theory of Personality*, McGraw-Hill, 1935.
٢١٨ – LINDAUER, M. 'Ein Beitrag zur Frage der Arbeitsteilung im Bienenstaat', *Z.vergl.Physiol.*, 34, 299–345, 1952.
٢١٩ – LINDAUER, M. 'Angeborene und erlernte Komponenten in der Sonnenorientierung der Bienen', *Z.vergl.Physiol.*, 42, 43–62, 1959.
٢٢٠ – LINDSLEY, D. B. 'Attention, Consciousness, Sleep and Wakefulness', in Field, Magoun and Hall (eds.), *Handbook of Physiology* Vol. 3, American Physiological Society, 1960.
٢٢١ – LINDZEY, G. 'Thematic Apperception Test: Interpretative Assumptions and Related Empirical Evidence', *Psychol.Bull.*, 49, 1–25, 1952.
٢٢٢ – LING, B-C. 'A Genetic Study of Sustained Visual Fixation and Associated Behavior in the Human Infant from Birth to Six Months', *J.Genet.Psychol.*, 61, 227–77, 1942.
٢٢٣ – LORENZ, K. 'Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung', *Z.Tierpsychol.*, 5, 235–409, 1943.
٢٢٤ – LORENZ, K. *On Aggression*, Methuen, 1966.
٢٢٥ – LOVELL, K. *The Growth of Basic Mathematical and Scientific Concepts in Children*, Philosophical Library, New York, 1961.
٢٢٦ – LOWENFELD, M. 'The World Picture of Children', *Br.J. Med.Psychol.*, 18, 65–101, 1939.
٢٢٧ – LURIA, A. R. *The Mentally Retarded Child*, Pergamon Press, 1963.
٢٢٨ – LYNN, R. *Attention, Arousal and the Orienting Reaction*, Pergamon Press, 1966.
٢٢٩ – MACCOBY, E. E. 'The Taking of Adult Roles in Middle Childhood', *J.Abnormal Soc.Psychol.*, 63, 493–503, 1961.
٢٣٠ – MACCOBY, E. E., and HAGAN, J. W. 'Effects of Distraction upon Central Versus Incidental Recall: Developmental Trends', *J.Exp.Child Psychol.*, 2, 280–89, 1965.
٢٣١ – MCDAVID, J. W. 'Imitative Behavior in Pre-school Children', *Psychol.Monogr.*, 73, Whole N: 486, 1959.
٢٣٢ – MCFARLAND, D. J. 'Hunger, Thirst and Displacement Pecking in the Barbary Dove', *Anim.Behav.*, 13, 293–300, 1965.
٢٣٣ – MCGRAW, M. B. 'Neuro-motor Maturation of Anti-gravity Functions as Reflected in the Development of a Sitting Posture',

J.Genet.Psychol., 59, 155–75, 1941, and *J.Genet.Psychol.*, 58, 83–111, 1941.
٢٣٤ _ MACKINTOSH, N. J. 'Selective Attention in Animal Discrimination Learning', *Psychol. Bull.*, 64, 124–50, 1965.
٢٣٥ _ MAGOUN, H. W. *The Waking Brain*, Charles C. Thomas, Springfield, Illinois, 1958; Blackwell, 1960.
٢٣٦ _ MALINOWSKI, B. *Sex and Repression in Savage Society*, Routledge & Kegan Paul, 1949.
٢٣٧ _ MARSHALL, A. J. 'Bower Birds', *Biol.Rev.*, 29, 1–45, 1954.
٢٣٨ _ MASON, W. A., *et al.* 'Sex Differences in Affective-social Responses of Rhesus Monkeys', *Behaviour*, 16, 74–83, 1960.
٢٣٩ _ MASON, W. A. 'Sociability and Social Organization in Monkeys and Apes', in L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, New York, 1964.
٢٤٠ _ MASON, W. A. 'Determinants of Social Behavior in Young Chimpanzees', in A. M. Schrier, H. F. Harlow and F. Stollnitz (eds.), *Behavior of Non-Human Primates: Modern Research Trends*, Vol. 2, Academic Press, New York, 1965.
٢٤١ _ MATARRAZZO, J. D. 'Psychotherapeutic Processes', *Ann. Rev.Psychol.*, 16, 181–224, 1965.
٢٤٢ _ MAUDRY, M., and NEKULA, N. 'Social Relations Between Children of the Same Age during the First Two Years of Life', *J.Genet.Psychol.*, 54, 193–215, 1939.
٢٤٣ _ MEDNICK, S. A., and LEHTINEN, L. E. 'Stimulus Generalization as a Function of Age', *J.Exp.Psychol.*, 53, 180–83, 1957.
٢٤٤ _ MEYER-HOLZAPFEL, M. 'Über die Bereitschaft zu Spiel- und Instinkthandlungen', *Z.Tierpsychol.*, 13, 442–62, 1956.
٢٤٥ _ MILLER, G. A. 'The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information', *Psychol.Rev.*, 63, 81–97, 1956.
٢٤٦ _ MILLER, G. A., GALANTER, E., and PRIBRAM, K. R. *Plans and the Structure of Behavior*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1960.
٢٤٧ _ MILLER, N. E. and DOLLARD, J. *Social Learning and Imitation*, Kegan Paul, 1941.
٢٤٨ _ MILLER, N. E. 'Learnable Drives and Rewards', in S. S. Stevens, (ed.), *Handbook of Experimental Psychology*, John Wiley, 1951.
248*a.* MILLER, N. E., and KRAELING, D.,'Displacement: Greater generalization of approach than avoidance in generalized approach –avoidance conflict', *J.Exp.Psychol.*, 43, 217–21, 1952.

٢٤٩ _ MISHKIN, M., *et al.* 'One-Trial Object-Discrimination Learning in Monkeys with Frontal Lesions', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 55, 178–81, 1962.
٢٥٠ _ MISSIURO, W. 'Studies on Developmental Stages of Children's Reflex Activity', *Child Dev.*, 34, 33–41, 1963.
٢٥١ _ MOREAU, R. E., and MOREAU, W. M. 'Do Young Birds Play?', *Ibis*, 86, 93–4, 1944.
٢٥٢ _ MORGAN, C. T. *Physiological Psychology*, McGraw-Hill, 1965.
٢٥٣ _ MOUSTAKAS, C. E. 'The Frequency and Intensity of Negative Attitude Expressed in Playtherapy: A Comparison of Well-adjusted and Disturbed Children', *J.Genet.Psychol.*, 86, 309–25, 1955.
٢٥٤ _ MOWRER, O. H. *Learning Theory and Personality Dynamics*, Ronald Press, New York, 1950.
٢٥٥ _ MOWRER, O. H. *Psychotherapy: Theory and Research*, Ronald Press, New York, 1953.
٢٥٦ _ MOWRER, O. H. *Learning Theory and the Symbolic Processes*, John Wiley, 1960.
٢٥٧ _ MOYER, K. E., and GILMER, B. H. 'Attention Span for Experimentally Designed Toys', *J.Genet.Psychol.*, 87, 187–201, 1955.
٢٥٨ _ MUNN, N. L. *The Evolution and Growth of Human Behaviour*, Harrap, 1966.
٢٥٩ _ MUNSINGER, H., *et al.* 'Age and Uncertainty: Developmental Variations in Preference for Variability', *J.Exp.Child Psychol.*, 1, 1–15, 1964.
٢٦٠ _ MUNSINGER, H., and KESSEN, W. 'Stimulus Variability and Cognitive Change', *Psychol.Rev.*, 73, 164–78, 1966.
٢٦١ _ MURPHY, L. B. *Methods for the Study of Personality in Young Children*, Basic Books, New York, 1957.
٢٦٢ _ MUSSEN, P. H. (ed.) *Handbook of Research Methods in Child Development*, John Wiley, 1960.
٢٦٣ _ MUSSEN, P. H., CONGER, J. J., and KAGAN, J. *Child Development and Personality*, Harper & Row, 1963.
٢٦٤ _ NISSEN, H. W., *et al.* 'Effects of Restricted Opportunity for Tactual, Kinaesthetic and Manipulative Experience on the Behavior of a Chimpanzee', *Am.J.Psychol.*, 64, 485–507, 1951.
٢٦٥ _ NOWLIS, V. 'Companionship Preference and Dominance in the Social Interaction of Chimpanzees', *Comp.Psychol.Monogr.*, 2, 17, 1941.
٢٦٦ _ O'CONNELL, R. H. 'Trials with Tedium and Titillation', *Psychol.Bull.*, 63, 170–79, 1965.

٢٦٧ _ O'CONNOR, N. and FRANKS, C. M. 'Childhood Upbringing and Other Environmental Factors', in H. J. Eysenck, *Handbook of Abnormal Psychology*, Pitman, 1960.

٢٦٨ _ OJEMAN, R. H., and PRITCHETT, K. 'Piaget and the Role of Guided Experiences in Human Development', *Percept.Mot. Skills*, 17, 927–40, 1963.

٢٦٩ _ OLDFIELD, R. C. 'Memory Mechanisms and the Theory of Schemata', *Br.J.Psychol.*, 45, 14–23, 1954.

٢٧٠ _ OLDS, J., and MILNER, P. 'Positive Reinforcement Produced by Electrical Stimulation of Septal Area and Other Regions of Rat Brain', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 47, 419–27, 1954.

٢٧١ _ OLDS, J., and OLDS, M. E. 'The Mechanisms of Voluntary Behavior', in R. G. Heath (ed.), *The Role of Pleasure in Behavior*, Harper & Row, 1964.

٢٧٢ _ OPIE, I. and OPIE, P. *The Lore and Language of Schoolchildren*, The Clarendon Press, 1961.

٢٧٣ _ OSGOOD, C. E. *Method and Theory in Experimental Psychology*, Oxford University Press, 1953.

٢٧٤ _ OSWALD, I. *Sleeping and Waking: Physiology and Psychology*, Elsevier, 1962.

٢٧٥ _ PARTEN, M. B. 'Social Play among School Children', *J.Abnormal Soc.Psychol.*, 28, 136–47, 1933.

٢٧٦ _ PARTEN, M. B. and NEWHALL, S. M. 'Social Behaviour of Pre-school Children', in Barker *et al.* (eds.), *Child Behavior and Development*, McGraw-Hill, 1943.

٢٧٧ _ PAVLOV, I. P. *Conditioned Reflexes*, The Clarendon Press, 1927.

٢٧٨ _ PAWLOWSKI, A. A. and SCOTT, J. P. 'Hereditary Differences in the Development of Dominance in Litters of Puppies', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 49, 353–58, 1956.

٢٧٩ _ PELLER, L. E. 'Libidinal Development as Reflected in Play', *Psychoanalysis*, 3, 3–12, 1955.

٢٨٠ _ PHILLIPS, R. 'Doll-play as a Function of the Realism of the Materials and the Length of the Experimental Session', *Child Dev.*, 16, 123–43, 1945.

٢٨١ _ PIAGET, J. *The Language and Thought of the Child*, Routledge & Kegan Paul, 1948.

٢٨٢ _ PIAGET, J. *Judgment and Reasoning in the Child*, Routledge & Kegan Paul, 1951.

٢٨٣ _ PIAGET, J. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, Heinemann, 1951.

٢٨٤ _ PIAGET, J. *The Origin of Intelligence in the Child,* Routledge & Kegan Paul, 1953; International Universities Press, 1955.
٢٨٥ _ PIAGET, J. 'Response to Brian Sutton-Smith', *Psychol. Rev.*, 73, 111–12, 1966.
٢٨٦ _ PIAGET, J., and INHELDER, B. *The Child's Conception of Space,* Routledge & Kegan Paul, 1956.
٢٨٧ _ PINTLER, M. H. 'Doll-play as a Function of Experimenter-Child Interaction and Initial Organization of the Materials', *Child Dev.*, 16, 146–66, 1945.
٢٨٨ _ PORTMAN, A., and STINGELIN, W. 'The Central Nervous System', in A. J. Marshall (ed.), *Biology and Comparative Physiology of Birds,* Vol. 2, Academic Press, New York, 1961.
٢٨٩ _ PRECHTL, H. F. 'Zur Physiologie der angeborenen und auslösenden Mechanismen. 1. Quantitative Untersuchungen über die Sperrbewegung junger Singvögel', *Behaviour,* 5, 32–50, 1953.
٢٩٠ _ PRIBRAM, K. H. 'A Review of Theory in Physiological Psychology', *Ann.Rev.Psychol.*, 11, 1–40, 1960.
٢٩١ _ PROKASY, W. F., JNR 'The Acquisition of Observing Responses in the Absence of Differential External Reinforcement', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 49, 131–34, 1956.
٢٩٢ _ PROVENCE, S., and LIPTON, R. E. *Infants in Institutions,* International Universities Press, New York, 1962.
٢٩٣ _ PURPURA, D. P., and SCHADE, J. P. *Growth and Maturation of the Brain,* Vol. 4, Elsevier, 1964.
٢٩٤ _ RABIN, A. I. 'Culture Components as a Significant Factor in Child Development', in J. F. Rosenblith and W. Allinsmith (eds.), *The Causes of Behavior: Readings in Child Development and Educational Psychology,* Allyn & Bacon, Rockleigh, New Jersey, 1962.
٢٩٥ _ RAZRAN, G. 'The Observable Unconscious and the Inferable Conscious in Current Soviet Psychopathology: Interoceptive Conditioning, Semantic Conditioning, and the Orienting Reflex', *Psychol.Rev.*, 68, 81–147, 1961.
٢٩٦ _ RENSCH, B., and DÜCKER, G. 'Die Spiele von Mungo und Ichneumon', *Behaviour,* 14, 185–213, 1959.
٢٩٧ _ RHEINGOLD, H. L. and HESS, E. H. 'The Chick's "preference" for Some Visual Properties of Water', *J.Comp.Physiol. Psychol.*, 50, 417–21, 1957.
٢٩٨ _ RHEINGOLD, H. L. 'The Effect of Environmental Stimulation upon Social and Exploratory Behaviour in the Human Infant', in B. M. Foss (ed.), *Determinants of Infant Behaviour,* Methuen, 1961.

٢٩٩ _ RHEINGOLD, H. L. 'The Modification of Social Responsiveness in Institutional Babies', cited by Mussen, Conger and Kagan (see ref. 263).
٣٠٠ _ RHEINGOLD, H. L. (ed.) *Maternal Behavior in Mammals*, John Wiley, 1963.
٣٠١ _ RHEINGOLD, H. L., *et al.* 'Visual and Auditory Reinforcement of a Manipulatory Response in the Young Child', *J.Exp. Child Psychol.*, 1, 316–26, 1964.
٣٠٢ _ RIESS, B. F. 'Genetic Changes in Semantic Conditioning', *J.Exp.Psychol.*, 36, 143–52, 1946.
٣٠٣ _ RIESS, B. F. 'The Effect of Altered Environment and of Age on Mother-Young Relationship Among Animals', *Ann.N.Y.Acad. Soc.*, 57, 606–10, 1954.
٣٠٤ _ ROBERTS, J. M., *et al.* 'Games in Culture', *Am.Anthrop.*, 61, N:4, 1959.
٣٠٥ _ ROBERTS, J. M. and SUTTON-SMITH, B. 'Child Training and Game Involvement', *Ethnology*, 1, 166–85, 1962.
٣٠٦ _ ROBINSON, E. 'Doll-play as a Function of the Doll Family Constellation', *Child Dev.*, 17, 99–119, 1946.
٣٠٧ _ ROBINSON, R. J. and TIZARD, J. M. P. 'The Central Nervous System in the New-born', *Br.Med.Bull.*, 22, 49–60, 1966.
٣٠٨ _ ROSENBERG, B. G., and SUTTON-SMITH, B. 'A Revised Conception of Masculine-Feminine Differences in Play Activities', *J.Genet.Psychol.*, 96, 165–70, 1960.
٣٠٩ _ ROWELL, C. H. FRASER 'Displacement Grooming in the Chaffinch', *Anim.Behav.*, 9, 38–63, 1961.
٣١٠ _ RUDEL, R. G. 'Transposition of Response to Size in Children', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 51, 386–90, 1958.
٣١١ _ SACKETT, G. P. 'Effects of Rearing Conditions upon the Behavior of Rhesus Monkeys (macaca mulatta)', *Child Dev.*, 36, 855–68, 1965.
٣١٢ _ SAMUELS, I. 'Reticular Mechanisms and Behavior', *Psychol.Bull.*, 56, 1–25, 1959.
٣١٣ _ SAPORTA, S. *Psycholinguistics*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1961.
٣١٤ _ SAYEGH, Y. and DENNIS, W. 'The Effect of Supplementary Experiences upon the Behavioral Development of Infants in Institutions', *Child Dev.*, 36, 81–90, 1965.
٣١٥ _ SCHEIBEL, M. E. and SCHEIBEL, A. B. 'Some Neural Substrates of Postnatal Development', in M. L. Hoffman and L. N.

Hoffman (eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. 1, 481–519, Russell, Sage, New York, 1964.
٣١٦ — SCHENKEL, R. 'Ausdrucks-Studien an Wölfen', *Behaviour*, 1, 81–130, 1948.
٣١٧ — SCHERRER, J. and FOURMENT, A. 'Electrocortical Effects of Sensory Deprivation during Development', in W. A. Himwich and H. E. Himwich (eds.), *The Developing Brain*, Elsevier, 1964.
٣١٨ — SCHILLER, P. H. 'Innate Constituents of Complex Responses in Primates', *Psychol.Rev.*, 59, 177–91, 1952.
٣١٩ — SCHLOSBERG, H. 'The Concept of Play', *Psychol.Rev.*, 54, 229–31, 1947.
٣٢٠ — SCHMIDT, H. D. 'Das Verhalten von Haushunden in Konflikt-Situationen', *Z.Psychol.*, 159, 161–245, 1956.
٣٢١ — SCHNEIRLA, T. C. 'Further Studies on the Army-ant Behavior Pattern', *J.Comp.Psychol.*, 29, 401–60, 1940.
٣٢٢ — SCOTT, J. P. 'Critical Periods in Behavioral Development', *Science*, 138, 949–58, 1962.
٣٢٣ — SEARS, P. S. 'Doll-play Aggression in Normal Young Children: Influence of Sex, Age, Sibling Status, Father's Absence', *Psychol.Monogr.*, 65, N:6, 1951.
٣٢٤ — SEARS, R. R., *et al.* 'Some Child-rearing Antecedents of Aggression and Dependency in Young Children', *Genet.Psychol. Monogr.*, 47, 135–234, 1953.
٣٢٥ — SEARS, R. R., MACCOBY, E. E., and LEVIN, H. *Patterns of Child rearing*, Harper & Row, New York, 1957.
٣٢٦ — SEARS, R. R. 'Relation of Early Socialization Experiences to Aggression in Middle Childhood', *J.Abnormal Soc.Psychol.*, 63, 466–92, 1961.
٣٢٧ — SEEMAN, J., *et al.*, 'Interpersonal Assessment of Play-therapy Outcome', cited by Matarazzo (see ref. 241).
٣٢٨ — SIEGEL, A. E., and KOHN, L. G. 'Permissiveness, Permission and Aggression: The Effect of Adult Presence or Absence on Children's Play', *Child Dev.*, 30, 131–41, 1959.
٣٢٩ — SINGER, J. L. 'Imagination and Waiting Ability in Young Children', *J.Personality*, 29, 396–413, 1961.
٣٣٠ — SKINNER, B. F. ' "Superstition" in the pigeon', *J.Exp. Psychol.*, 38, 168–72, 1948.
٣٣١ — SKINNER, B. F. *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York, 1953.
٣٣٢ — SKINNER, B. F. *Verbal Behaviour*, Methuen, 1957.

٣٣٣ _ SLIJPER, E. J. *Whales*, Hutchinson, 1962.
٣٣٤ _ SLIOSBERG, S. 'On the Dynamics of Play', *Psychol.Forsch.*, 19, 122–81, 1934.
٣٣٥ _ SMEDSLUND, J. 'The Acquisition of Conservation of Substance and Weight in Children', *Scand.J.Psychol.*, 2, 11–20, 71–84, 85–7, 153–5, 156–60, 203–10, 1961.
٣٣٦ _ SMEDSLUNG, J. 'Microanalysis of Concrete Reasoning', 1, 2 and 3, *Scand.J.Psychol.*, 7, 145–67, 1966.
٣٣٧ _ SMITH, K. U. *Delayed Sensory Feedback and Behavior*, Saunders, Washington Square, Philadelphia, 1962.
٣٣٨ _ SMITH, K. U., and SMITH, W. M. *Perception and Motion: An Analysis of Space* – Structured Behavior, Saunders, Washington Square, Philadelphia, 1962.
٣٣٩ _ SOKHOLOV, N. *Perception and the Conditioned Reflex*, Pergamon Press, 1963.
٣٤٠ _ SPERLING, G. 'A Model for Visual Memory Tasks', *Hum. Factors*, 25, 19–31, 1963.
٣٤١ _ STEINER, J. 'Observing Responses and Uncertainty Reduction', *Q.J.Exp.Psychol.*, 19, 18–29, 1967.
٣٤٢ _ STEVENSON, H. W. Social Reinforcement of Children's Behavior', in Lipsitt and Spiker (eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 2, Academic Press, New York, 1965.
٣٤٣ _ STEVENSON, H. W., and WEIR, M. W. 'Variables Affecting Children's Performance in a Probability Learning Task', *J.Exp. Psychol.*, 57, 403–12, 1959.
٣٤٤ _ SUTHERLAND, N. S. *Shape Discrimination by Animals*, Experimental Psychology Society Monographs N:I
٣٤٥ _ SUTHERLAND, N. S. 'Stimulus Analysing Mechanisms', in *Proceedings of a Symposium on the Mechanization of Thought Processes*, Vol. 2, H.M. Stationery Office, 1959.
٣٤٦ _ SUTHERLAND, N. S. 'Partial Reinforcement and Breadth of Learning', *Q.J.Exp.Psychol.*, 18, 289–301, 1966.
٣٤٧ _ SUTTON-SMITH, B., *et al.* 'Game Involvement in Adults', *J.Soc.Psychol.*, 60, 15–30, 1963.
٣٤٨ _ SWETS, J. A. (ed.) *Signal Detection and Recognition by Human Observers*, John Wiley, 1964.
٣٤٩ _ Symposia of the Society for Experimental Biology, Number 18, *Homeostasis and Feedback Mechanisms*, Cambridge University Press, 1964.
٣٥٠ _ Symposium, Therapeutic Playtechniques, *Am.J.Orthopsychiat.*, 25, 1955.

٢٥١ _TANNER, W. P., and SWETS, J. A. 'A Decision-making Theory of Visual Detection', *Psychol.Rev.*, 61, 401–9, 1954.
٢٥٢ _ TEITELBAUM, P. 'Disturbances in Feeding and Drinking Behavior after Hypothalamic Lesions', *Nebraska Symposium on Motivation,* Vol. 9, University of Nebraska Press, 1961.
٢٥٣ _TERMAN, L. M. (ed.) *Genetic Studies of Genius,* Vol. 1, *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children,* Stanford University Press, 1926.
٢٥٤ _THISTLEWAITE, D. 'A Critical Review of Latent Learning and Related Experiments', *Psychol.Bull.*, 48, 97–129, 1951.
٢٥٥ _ THOMPSON, G. G. and HORROCKS, J. E. 'A Study of the Friendship Fluctuations of Urban Boys and Girls', *J.Genet.Psychol.*, 70, 53–63, 1947.
٢٥٦ _ THOMPSON, W. R., and HERON, W. 'The Effects of Early Restriction on Activity in Dogs', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 47, 77–82, 1954.
٢٥٧ _ THOMPSON, W. R., and SCHAEFER, TH., jnr, 'Early Environmental Stimulation', in Fiske and Maddi (eds.), *Functions of Varied Experience,* Dorsey Press, Homewood, Illinois, 1961.
٢٥٨ _ THORPE, W. H. *Bird-song: The Biology of Vocal Communication and Expression in Birds,* Cambridge University Press, 1961.
٢٥٩ _ THORPE, W. H. *Learning and Instinct in Animals,* Methuen, 1963.
٢٦٠ _ THRASHER, F. M. *A Study of 1,313 Gangs in Chicago,* University of Chicago Press, 1963.
٢٦١ _ TINBERGEN, N. *The Study of Instinct,* The Clarendon Press, 1951.
٢٦٢ _TOLMAN, E. C. *Purposive Behavior in Animals and Men,* University of California Press, 1951.
٢٦٣ _ TREISMAN, A. M. 'Contextual Cues in Selective Listening', *Q.J.Exp.Psychol.*, 12, 242–48, 1960.
٢٦٤ _TREISMAN, A. M. 'Selective Attention in Man', *Br.Med.Bull.*, 20, 1–16, 1964.
٢٦٥ _ TREISMAN, A. M., and GEFFEN, G. 'Selective Attention: Perception or Response?', *Q.J.Exp.Psychol.*, 19, 1–17, 1967.
٢٦٦ _ TWITCHELL, T. E. 'The Automatic Grasping Responses of Infants', *Neuropsychologica,* 3, 247, 1965.
٢٦٧ _ VALENTINE, C. W. 'The Psychology of Imitation with Special Reference to Early Childhood', *Br.J.Psychol.*, 21, 105–32, 1930/31.

٣٦٨ – VALENTINE, C. W. *The Psychology of Early Childhood*, Methuen, 1942.

٣٦٩ – VERNON, M. D. *A Further Study of Visual Perception*, Cambridge University Press, 1962.

٣٧٠ – VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*, M.I.T. Press, and John Wiley, 1962.

٣٧١ – WALK, R. D., and GIBSON, E. J. 'A Comparative and Analytical Study of Visual Depth Perception', *Psychol.Monogr.*, 75, Whole N: 519, 1961.

٣٧٢ – WARREN, J. M. and AKERT, K. *The Frontal Granular Cortex and Behavior*, McGraw-Hill, 1964.

٣٧٣ – WEIR, R. H. *Language in the Crib*, Mouton, the Hague, 1963.

٣٧٤ – WEISKRANTZ, L. 'Neurological Studies and Animal Behaviour', *Br.Med.Bull.*, 20, 49–53, 1964.

٣٧٥ – WELKER, W. I. 'Some Determinants of Play and Exploration in Young Chimpanzees', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 49, 84–9, 1956.

٣٧٦ – WELKER, W. I. 'Variability of Play and Exploratory Behavior in Chimpanzees', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 49, 181–5, 1956.

٣٧٧ – WELKER, W. I. 'Effects of Age and Experience on Play and Exploration in Young Chimpanzees', *J.Comp.Physiol.Psychol.*, 49, 223–6, 1956.

٣٧٨ – WELKER, W. I. 'Genesis of Exploratory and Play Behavior in Infant Racoons', *Psychol.Rep.*, 5, 764, 1959.

٣٧٩ – WERTHEIMER, M. 'Psychomotor Coordination of Auditory and Visual Space at Birth', *Science*, 134, 1692, 1961.

٣٨٠ – WHITE, R. W. 'Motivation Reconsidered: The Concept of Competence', *Psychol.Rev.*, 66, 297–333, 1959.

٣٨١ – WHITING, B. B. (ed.) *Six Cultures: Studies of Child Rearing*, John Wiley, 1963.

٣٨٢ – WOHLWILL, J. F. 'Developmental Studies of Perception', *Psychol.Bull.*, 57, 249–88, 1960.

٣٨٣ – WOHLWILL, J. F. 'A Study of the Development of the Number Concept by Scalogram Analysis', *J.Genet.Psychol.*, 97, 345–77, 1960.

٣٨٤ – WOHLWILL, J. F. 'From Perception to Inference: a Dimension of Cognitive Development', in Kessen and Kuhlman (eds.), *Thought in the Young Child*, Society for Research in Child Development, 1962.

٣٨٥ – WOLFE, D. L., and WOLFE, H. M. 'The Development of

Cooperative Behavior in Monkeys and Young Children', *J.Genet. Psychol.*, 55, 137–75, 1939.
٣٨٦ ـ WOLFF, P. H. 'Observations on Newborn Infants', *Psychosom.Med.*, 21, 110–18, 1959.
٣٨٧ ـ WOODWORTH, R. S. *Contemporary Schools of Psychology*, The Ronald Press Co., 1964.
٣٨٨ ـ WYCKOFF, L. B. 'The Role of Observing Responses in Discrimination Learning', *Psychol.Rev.*, 59, 431–42, 1952.
٣٨٩ ـ YARROW, L. J. 'Maternal Deprivation: Toward an Empirical and Conceptual Re-evaluation', *Psychol.Bull.*, 58, 459–90, 1961.
٣٩٠ ـ YERKES, R. M. *Chimpanzees*, Yale University Press, 1943.
٣٩١ ـ YOUNG, J. Z. *The Life of Mammals*, The Clarendon Press, 1957.
٣٩٢ ـ YOUNISS, J., and FURTH, H. G. 'Reversal Performance in Children as a Function of Overtraining', *J.Exp.Child.Psychol.*, 1, 182, 1964.
٣٩٣ ـ ZANGWILL, O. L. 'Speech', in Field, Magoun and Hall, *Handbook of Physiology; Neurophysiology*, Vol. 3, American Physiological Society, 1960.
٣٩٤ ـ ZAPOROZHETS, A. V. 'The Origin and Development of the Conscious Control of Movements in Man', in O'Connor (ed.), *Recent Soviet Psychology*, Pergamon Press, 1961.
٣٩٥ ـ ZEAMAN, D., *et al.* 'Use of Special Training Conditions in Visual Discrimination Learning with Imbeciles', *Am.J.Ment Defic.*, 63, 453–59, 1958.
٣٩٦ ـ ZEAMAN, D. and HOUSE, B. J. 'The Role of Attention in Retardate Discrimination Learning', in N. R. Ellis (ed.), *Handbook of Mental Deficiency*, McGraw-Hill, 1963.
٣٩٧ ـ ZEIGLER, H. P. 'Displacement Activity and Motivational Theory: a Case Study in the History of Ethology', *Psychol. Bull.*, 63, 362–76, 1964.
٣٩٨ ـ ZUBECK, J. P., 'Effects of prolonged sensory and perceptual deprivation', *Br.Med.Bull.*, 20, 38–42, 1964.
٣٩٩ ـ BLURTON-JONES, N. G., 'An Ethological Study of some Aspects of Social Behaviour of Children in Nursery School', in D. Morris (ed.) 'Primate Ethology', in Weidenfeld & Nicolson, London, 1967.
٤٠٠ ـ EIMAS, P. D. 'Optional Shift Behaviour in Children as a

Function of Overtraining, Irrelevant Stimuli and Age', *J.Exp. Child.Psychol.*, 5, 332–40, 1967.
٤٠١ - LOIZOS, C., 'Play Behaviour in Higher Primates: A Review in D. Morris (ed.), 'Primate Ethology,' Weidenfeld & Nicolson, London, 1967.
٤٠٢ - POSNER, M. I., 'Short Term Memory Systems in Human Information Processing', in A. F. Sanders (ed.). 'Attention and Performance' North-Holland Publ., Co., Amsterdam, 1967.
٤٠٣ - SMITH, F. and MILLER, G. A. 'The Genesis of Language', M.I.T., 1967.

المحتوى

المؤلفة فى سطور

د. سوزانا ميللر حصلت على الدرجة الجامعية الأولى في علم النفس من كلية بيركبك Birkbeck.

- حصلت على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة لندن. وكانت تتمتع في هذا الوقت بمنحة الزمالة التي قدمتها لها الجمعية القومية للصحة العقلية لكي تنجز تدريبها. وعملت حينئذ كأخصائية نفسية في لجان التربية في كل من ويكفيلد وأكسفورد.
- وقد أصبحت حديثا بعد زواجها محاضرة لبعض الوقت في نمو الطفل بكلية بيركبك لمدة ثلاث سنوات.
- وقد انتخبتها مؤخرا كلية Lady Margraret Hall التي تشرف على طلبة علم النفس بها لتقدم لها منحة الشرف لبحث يمتد ثلاث سنوات.
- وتقوم د. ميللر في الوقت الراهن بمشروع بحث يدعمه مجلس البحوث في العلوم الاجتماعية في معهد علم النفس التجريبي بجامعة أكسفورد.

المترجم في سطور

د. حسن أحمد عيسى.

- ولد في القاهرة عام ١٩٣٥.
- حصل على دكتوراه الآداب في علم النفس بمرتبة الشرف الأولى من جامعة القاهرة عام ١٩٧٥.
- عمل بالتدريس في عدد من المعاهد التربوية والجامعات العربية. ويعمل حاليا بقسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الكويت.

شارك في كثير من البحوث والندوات ونشر عدداً من الدراسات في مجال الابداع والشخصية والقيم، منها كتابه: «الابداع في الفن والعلم» الذي نشر في سلسلة عالم المعرفة.

المراجع في سطور

د. محمد عماد الدين إسماعيل.

- من مواليد القاهرة.
- درس بالجامعات المصرية والأمركية.
- حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٥٤.
- حصل على منح كثيرة للبحث والتأليف.
- أول من حصل على جائزة الدولة المصرية في علم النفس وحاز كذلك على وسام العلوم والفنون عام ١٩٦٣.
- أثرى المكتبة العربية بدراساته في ميدان علم النفس بحثا وتأليفا وترجمة، وعني أساسا بالتنشئة الاجتماعية للطفل العربي ومشكلات الشباب.
- من أهم أعماله: كيف نربي أطفالنا.

«المنهج العلمي ونفس السلوك».
النمو في مرحلة المراهقة.
«دراسة مشكلات الشباب الاجتماعية في الدول العربية الخليجية».

كما أصدر العديد من الاختبارات والمقاييس السيكلوجية.

- عمل استاذا لعلم النفس بجامعة عين شمس كما عمل خبيرا دوليا لعلم النفس بمنظمة اليونسكو مدة عشر سنوات.
- شغل منصب رئيس قسم الدراسات النفسية والتربوية بجامعة الفاتح من سبتمبر في ليبيا.
- عمل رئيسا لقسم علم النفس بجامعة الكويت لعدة سنوات حتى نهاية العام الدراسي ١٩٨٦ - ١٩٨٧م.

الكتاب القادم

الدواء من فجر التاريخ إلى اليوم

تأليف: د. رياض رمضان العلمي

صدر عن هذه السلسلة

١ـالحضـــارة	تأليف : د/ حسين مؤنس
٢ـاتجاهات الشعر العربي المعاصر	تأليف : د/ إحسان عباس
٣ ـ التفكير العلمي	تأليف : د/ فؤاد زكريا
٤ ـ الولايات المتحدة والمشرق العربي	تأليف : د/ أحمد عبدالرحيم مصطفى
٥ ـ العلم ومشكلات الإنسان المعاصر	تأليف : زهير الكرمي
٦ ـ الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها	تأليف : د/ عزت حجازي
٧ـالأحلاف والتكتلات في السياسة العالمية	تأليف : د/ محمد عزيز شكري
٨ـتراث الإسلام (الجزء الأول)	ترجمة : د/ زهير السمهوري تحقيق وتعليق : د/ شاكر مصطفى مراجعة : د/ فؤاد زكريا
٩ـأضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة	تأليف : د/ نايف خرما
١٠ـ جحـا العربي	تأليف : د/ محمد رجب النجار
١١ـتراث الإسلام (الجزء الثاني)	ترجمة : د/ حسين مؤنس د/ إحسان العمد مراجعة : د/ فؤاد زكريا
١٢ـتراث الإسلام (الجزء الثالث)	ترجمة : د/ حسين مؤنس د/ إحسان العمد مراجعة : د/ فؤاد زكريا
١٣ـالملاحة وعلوم البحار عند العرب	تأليف : د/ أنور عبد العليم
١٤ ـ جمالية الفـن العربـي	تأليف : د/ عفيف بهنسي
١٥ـالإنسان الحائر بين العلم والخرافة	تأليف : د/ عبد المحسن صالح
١٦ـالنفط والمشكلات المعاصرة للتنمية العربية	تأليف : د/ محمود عبد الفضيل
١٧ـالكون والثقوب السوداء	إعداد : رؤوف وصفي مراجعة : زهير الكرمي

١٨ـالكوميديا والتراجيديـــا — ترجمة : د/ علي أحمد محمود
مراجعة : د/ شوقي السكري
د/ علي الراعي
١٩ ـ المخرج في المسرح المعاصر — تأليف : د/ سعد أردش
٢٠ ـ التفكير المستقيم والتفكير الأعوج — ترجمة : حسن سعيد الكرمي
مراجعة : صدقي حطاب
٢١ـمشكلة إنتاج الغذاء في الوطن العربي — تأليف : د/ محمد علي الفرا
٢٢ـالبيئـة ومشكلاتهـا — تأليف : رشيد الحمد
د/ محمد سعيد صباريني
٢٣ـالـــرق — تأليف : د/ عبدالسلام الترمانيني
٢٤ـالإبداع في الفن والعلم — تأليف : د/ حسن أحمد عيسى
٢٥ـالمسرح في الوطن العربي — تأليف : د/ علي الراعي
٢٦ـمصر وفلسطين — تأليف : د/ عواطف عبدالرحمن
٢٧ـالعلاج النفسي الحديث — تأليف : د/ عبدالستار إبراهيم
٢٨ـأفريقيا في عصر التحول الاجتماعي — ترجمة : شوقي جـــلال
٢٩ـالعرب والتحـدي — تأليف : د/ محمد عماره
٣٠ ـ العـدالـة والحـريـة في فجـر النهضـة العربية الحديثة — تأليف : د/ عزت قرني
٣١ ـ الموشحات الأندلسية — تأليف : د/ محمد زكريا عناني
٣٢ـتكنولوجيا السلوك الإنساني — ترجمة : د/ عبدالقادر يوسف
مراجعة : د/ رجا الدريني
٣٣ـالإنسان والثروات المعدنية — تأليف : د/ محمد فتحي عوض الله
٣٤ـقضايـا أفريقيـة — تأليف : د/ محمد عبدالغني سعودي
٣٥ـتحولات الفكـر والسياسـة في الشرق العربي (١٩٣٠ ـ ١٩٧٠) — تأليف : د/ محمد جابر الأنصاري
٣٦ـالحب في التراث العربي — تأليف : د/ محمد حسن عبدالله
٣٧ـالمســاجد — تأليف : د/ حسين مؤنس

٣٨ـتكنولوجيا الطاقة البديلة	تأليف : د/ سعود يوسف عياش
٣٩ـارتقــاء الإنــــــان	ترجمة : د/ موفق شخاشيرو
	مراجعة : زهير الكرمي
٤٠ـالرواية الروسية في القرن التاسع عشر	تأليف : د/ مكارم الغمري
٤١ـالشـعر في الـسودان	تأليف : د/ عبـده بـدوي
٤٢ـدور المشروعات العامة في التنمية الاقتصادية	تأليف : د/ علي خليفة الكواري
٤٣ ـ الإســلام في الصــين	تأليف : فهمي هويدي
٤٤ـاتجاهات نظرية في علم الاجتماع	تأليف : د/ عبدالباسط عبدالمعطي
٤٥ـحكايات الشطار والعيارين في التراث العربي	تأليف : د/ محمد رجب النجار
٤٦ـدعــوة إلـى الموسيقـا	تأليف : د/ يوسف السيسي
٤٧ـفكـرة القانـون	ترجمة : سليم الصويص
	مراجعة : سليم بسيسو
٤٨ـالتنبؤ العلمي ومستقبل الإنسان	تأليف : د/ عبدالمحسن صالح
٤٩ـصراع القوى العظمى حول القرن الأفريقي	تأليف : صلاح الدين حافظ
٥٠ـالتكنولوجيا الحديثة والتنمية الزراعية	تأليف : د/ محمد عبدالسلام
٥١ ـ السينما في الوطن العربي	تأليف : جـان ألكسـان
٥٢ـالنفط والعلاقات الدولية	تأليف : د/ محمد الرميحي
٥٣ـالبدائيـــة	ترجمة : د/ محمد عصفور
٥٤ـالحشرات الناقلة للأمراض	تأليف : د/ جليل أبو الحب
٥٥ـالعالم بعد مائتي عام	ترجمة : شوقي جلال
٥٦ـالإدمــــان	تأليف : د/ عادل الدمرداش
٥٧ـالبيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية	تأليف : د/ أسامة عبدالرحمن
٥٨ـالوجوديـــة	ترجمة : د/ إمام عبد الفتاح
٥٩ـالعرب أمام تحديات التكنولوجيا	تأليف : د/ انطونيوس كــرم
٦٠ـالايديولوجية الصهيونية (الجزء الأول)	تأليف : د/ عبد الوهاب المسيري
٦١ـالايديولوجية الصهيونية (الجزء الثاني)	تأليف : د/ عبد الوهاب المسيري
٦٢ـحكمة الغرب (الجزء الأول)	ترجمة : د/ فؤاد زكريا

٦٣ـالإسلام والاقتصاد — تأليف : د/ عبدالهادي علي النجار

٦٤ـصناعة الجوع (خرافة الندرة) — ترجمة : أحمد حسان عبد الواحد

٦٥ـمدخل إلى تاريخ الموسيقا المغربية — تأليف : د/ عبدالعزيز بن عبدالجليل

٦٦ـالإسلام والشعر — تأليف : د/ سامي مكي العاني

٦٧ـبنـو الإنسـان — ترجمة : زهير الكرمي

٦٨ـالثقافة الألبانية في الأبجدية العربية — تأليف : د/ محمد موفاكـو

٦٩ـظاهرة العلم الحديث — تأليف : د/ عبدالله العمـر

٧٠ـنظريات التعلم (دراسة مقارنة) القسم الأول — ترجمة : د/ علي حسين حجاج — مراجعة : د/ عطيه محمود هنا

٧١ـالاستيطان الأجنبي في الوطن العربي — تأليف : د/ عبدالمالك خلف التميمي

٧٢ـحكمة الغرب (الجزء الثاني) — ترجمة : د/ فؤاد زكريا

٧٣ـالتخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي — تأليف : د/ مجيـد مسعود

٧٤ ـ مشاريع الاستيطان اليهودي — تأليف : د/ أمين عبدالله محمود

٧٥ـالتصـويـر والحيـاة — تأليف : د/ محمد نبهان سويلم

٧٦ـالموت في الفكر الغربي — ترجمة : كامل يوسف حسين — مراجعة : د/ إمام عبد الفتاح

٧٧ـالشعر الإغريقي تراثاً إنسانياً وعالمياً — تأليف : د/ أحمـد عتمـان

٧٨ـقضايا التبعية الإعلامية والثقافية — تأليف : د/ عواطف عبدالرحمن

٧٩ـمفاهيـم قرآنيـة — تأليف : د/ محمد أحمد خلف الله

٨٠ـالزواج عند العرب (في الجاهلية والإسلام) — تأليف : د/ عبدالسلام الترمانيني

٨١ـالأدب اليوغسلافي المعاصر — تأليف : د/ جمال الدين سيد محمد

٨٢ـتشكيل العقل الحديث — ترجمة : شوقي جلال — مراجعة : صدقي حطاب

٨٣ـالبيولوجيا ومصير الإنسان — تأليف : د/ سعيد الحفار

٨٤ـالمشكلة السكانية وخرافة المالتوسية — تأليف : د/ رمزي زكي

٨٥ـدول مجلس التعاون الخليجي ومستويات العمل الدولية — تأليف : د/ بدرية العوضي

٨٦ـالإنسان وعلم النفس	تأليف : د/ عبد الستار إبراهيم
٨٧ـفي تراثنا العربي الاسلامي	تأليف : د/ توفيق الطويل
٨٨ـالميكروبات والإنسان	ترجمة : د/ عزت شعلان
	مراجعة : د/ عبد الرزاق العدواني د/ سمير رضوان
٨٩ـالإسلام وحقوق الإنسان	تأليف : د/ محمد عماره
٩٠ـالغرب والعالم (القسم الأول)	تأليف : كافين رايلي
	ترجمة : د/ عبدالوهاب المسيري د/ هدى حجازي
	مراجعة : د/ فؤاد زكريا
٩١ـتربية اليسر وتخلف التنمية	تأليف : د/ عبدالعزيز الجلال
٩٢ـعقول المستقبل	ترجمة : د/ لطفي فطيم
٩٣ـلغة الكيمياء عند الكائنات الحية	تأليف : د/ أحمد مدحت اسلام
٩٤ـالنظام الإعلامي الجديد	تأليف : د/ مصطفى المصمودي
٩٥ـتغيير العالم	تأليف : د/ أنور عبدالملك
٩٦ـالصهيونية غير اليهودية	تأليف : ريجينا الشريف
	ترجمة : أحمد عبدالله عبدالعزيز
٩٧ـالغرب والعالم (القسم الثاني)	تأليف : كافين رايلي
	ترجمة : د/ عبد الوهاب المسيري د/ هدى حجازي
	مراجعة : د/ فؤاد زكريا
٩٨ ـ قصة الانثروبولوجيا	تأليف : د/ حسين فهيم
٩٩ ـ الأطفال مرآة المجتمع	تأليف : د/ محمد عمادالدين اسماعيل
١٠٠ ـ الوراثة والإنسان	تأليف : د/ محمد علي الربيعي
١٠١ ـ الأدب في البرازيل	تأليف : د/ شاكر مصطفى
١٠٢ ـ الشخصية اليهودية الإسرائيلية والروح العدوانية	تأليف : د/ رشاد الشامي

١٠٣ ـ التنمية في دول مجلس التعاون	تأليف : د/ محمد توفيق صادق
١٠٤ ـ العالم الثالث وتحديات البقاء	تأليف : جاك لوب ترجمة : أحمد فؤاد بلبع
١٠٥ ـ المسرح والتغير الاجتماعي في الخليج العربي	تأليف : د/ ابراهيم عبدالله غلوم
١٠٦ ـ «المتلاعبون بالعقول»	تأليف : هربرت. أ. شيللر ترجمة عبدالسلام رضوان
١٠٧ ـ الشركات عابرة القومية	تأليف : د/ محمد السيد سعيد
١٠٨ ـ نظريات التعلم (دراسة مقارنة) الجزء الثاني	ترجمة : د/ علي حسين حجاج مراجعة : د/ عطية محمود هنا
١٠٩ ـ العملية الإبداعية في فن التصوير	تأليف : د/ شاكر عبد الحميد
١١٠ ـ مفاهيم نقدية	ترجمة : د/ محمد عصفور
١١١ ـ قلق الموت	تأليف : د/ أحمد محمد عبدالخالق
١١٢ ـ العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث	تأليف : شعبة الترجمة باليونسكو
١١٣ ـ الفكر التربوي العربي الحديث	تأليف : د/ سعيد اسماعيل علي
١١٤ ـ الرياضيات في حياتنا	ترجمة : د/ فاطمة عبد القادر الما
١١٥ ـ معالم على طريق تحديث الفكر العربي	تأليف : د/ معن زيادة
١١٦ ـ أدب أمريكا اللاتينية قضايا ومشكلات القسم الأول	تنسيق وتقديم : سيزار فرناندث مورينو ترجمة : أحمد حسان عبد الواحد مراجعة : د/ شاكر مصطفى
١١٧ ـ الأحزاب السياسية في العالم الثالث	تأليف : د/ اسامة الغزالي حرب
١١٨ ـ التاريخ النقدي للتخلف	تأليف : د/ رمزي زكي
١١٩ ـ قصيدة وصورة	تأليف : د/ عبدالغفار مكاوي

سلسلة عالم المعرفة

عالم المعرفة سلسلة كتب ثقافية تصدر في مطلع كل شهر ميلادي عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ دولة الكويت ـ وقد صدر العدد الأول منها في شهر يناير ١٩٧٨ ويتولى الاشراف عليها لجنة تضم عددا من الشخصيات العلمية المعروفة على مستوى الوطن العربي كله.

تهدف هذه السلسلة إلى تزويد القارىء العربي بمادة جيدة من الثقافة تغطي جميع فروع المعرفة وكذا ربطه بأحدث التيارات الفكرية والثقافية المعاصرة. ومن الموضوعات التي تعالجها ـ ترجمة وتأليفا:

١ ـ **الدراسات الإنسانية** : الفلسفة، علم النفس والتربية، علم الاجتماع، السياسة والاقتصاد، التاريخ، الدراسات الحضارية، والجغرافيا وأدب الرحلات.

٢ ـ **الدراسات الأدبية واللغوية** : الآداب العالمية، الأدب العربي، علم اللغة.

٣ ـ **الدراسات الفنية** : علم الجمال وفلسفة الفن، المسرح، الموسيقا، الفنون التشكيلية، الفنون الشعبية.

٤ ـ **الدراسات العلمية** : تاريخ العلم وفلسفته، التكنولوجيا والإنسان، تبسيط العلوم الطبيعية (فيزياء، كيمياء، علم الحياة،

فلك) والرياضة التطبيقية (مع الاهتمام بالجوانب الإنسانية لهذه العلوم).

أما بالنسبة لنشر الأعمال الإبداعية، المترجمة أو المؤلفة، من شعر وقصة ومسرحية فأمر غير وارد في الوقت الحالي.

وفي حال الموافقة والتعاقد على الموضوع المؤلف أو المترجم تصرف مكافأة للمؤلف مقدارها ألف دينار كويتي، وللمترجم مكافأة بمعدل خمسة عشر فلسا عن الكلمة الواحدة في النص الأجنبي أو تسعمائة دينار أيهما أكثر بالإضافة إلى مائة وخمسين دينارا كويتيا مقابل تقديم المخطوطة المؤلفة أو المترجمة من نسختين مطبوعة على الآله الكاتبة.

الاشتراك السنوي : وهو مقصور على الفئات التالية :

● المؤسسات والهيئات داخل الكويت	١٠ دنانير
● المؤسسات والهيئات في الوطن العربي	١٢ ديناراً
● المؤسسات والهيئات خارج الوطن العربي	٨٠ دولاراً امريكياً
● الافراد خارج الوطن العربي	٤٠ دولاراً امريكياً

الاشتراكات :

ترسل باسم الأمين العام للمجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب

ص.ب ٢٣٩٩٦ الصفاة/ الكويت ـ 13100

برقيا ثقف ـ تلكس ٤٤٥٥٤ TLX No 44554 NCCAL